Nowe Tory

Sierpień
Zeszyt szósty

Warszawa. 1907.
Wydawnictwa rok drugi.

Treść:

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Gniew a złość.

Uczucie przykrości, kojarząc się z wyobrażeniem jej przyczyny, przechodzi w uczucie gniewu (złości, odrazy, oburzenia). Gniew jest uczuciem czynnym, wyładowaniem energji, jako reakcja przeciw uczuciu przykrości, i dlatego to właśnie, jak przy każdym wogóle wyładowaniu energji, towarzyszy często gniewowi pewne uczucie zadowolenia.

Odcienie gniewu są rozmaite, często jednak nie rozróżniamy ich należycie, mówiąc np. „złość“ zamiast „gniew“, jakby te dwa wyrazy były jednoznaczne. Otóż, w celach pedagogicznych, niemałej wagi jest rzeczą, aby ściśle odróżniać od siebie poszczególne odcienie uczucia gniewu, aby, ilekroć się dziecko uniesie gniewem, zastanawiać się nad rodzajem i, co za tym idzie, nad przyczyną tego objawu.

Słownik synonimów polskich Krasińskiego określa *złość*, jako wyraz, mniej szlachetny od wyrazu *gniew*. Określenie to słuszne, zgodzi się na nie każdy, a jednak jakże często w mowie potocznej zapominamy o tej bardzo ważnej różnicy! Mówię: „Zła jestem“, — i krzywdzę sama siebie, ja się bowiem nie złoszczę, tylko *gniewam* (i to może bardzo słusznie!) Kiedy in-

dziej mówię: „Tak mię dziś wszystko gniewa“, i—pochlebiam samej sobie, ja się bowiem nie gniewam, tylko *złoszczę*, będąc rozdrażniona, czy to wskutek nocy nieprzespanej, czy z innej jakiejś, czysto fizycznej, przyczyny. I podobnych przykładów możnaby wiele przytoczyć.

Wogóle (mówiąc nawiasem) zgłębianie subtelnych różnic treści, zawartej w synonimach, jest rzeczą, nawet w obrębie jednego języka, niezmiernie ciekawą i pouczającą; a cóż dopiero, jeśli zestawimy synonimy jednego języka z odpowiedniemi synonimami języków innych! Spostrzeżemy wówczas bardzo interesujące różnice, płynące z różnic psychologicznych między poszczególnemi narodami, a rzucające światło na stopień ich rozwoju umysłowego, uczuciowego, kulturalnego. Jeżeli t. zw. *subtelność* mowy tej lub owej osoby *kulturalnej* sprawia nam żywą przyjemność, to działają tu nietylko względy estetyczne (np. brak wyrażeń nadto pospolitych lub rubasznych), ale i intelektualne: podoba się nam właśnie subtelne rozróżnianie synonimów, wrażliwość w wyczuwaniu niekiedy bardzo nawet drobnych różnic w treści wyrazów blizkoznacznych.

Dokładne określanie synonimów nie jest zadaniem łatwym. Ten nawet, kto zna dobrze ducha języka, łatwiej zapewne różnicę, zachodzącą pomiędzy synonimami tego lub owego pojęcia, odczuje, aniżeli ściśle określi. Pochodzi to stąd, że treść jednego synonimu zazębia się niejako o treść drugiego, pomiędzy jednym bowiem a drugim niema często wyraźnej, odcinającej się jasno granicy. Należy pamiętać o tym przy szeregowaniu synonimów; taki np. szereg, jak: „złość—oburzenie—gniew“ byłby ułożony fałszywie; należałoby nadać mu postać: „złość—gniew—oburze-

nie,“ oburzenie bowiem jest o wiele bliższe gniewu, aniżeli złości.

W swej „Historji filozofji materjalistycznej“ Lange kładzie silny nacisk na to, że stany uczuciowe powstają nietylko za pomocą wyobrażeń, ale i z przyczyn czysto fizycznych; kiedy jednak w pierwszym wypadku uczucie posiada określony kierunek, w drugim jest tylko nieokreślonym wyładowaniem energji; innemi słowy, w pierwszym wypadku jest pierwiastek refleksji, w drugim go niema. Oto podstawa psychologiczna różnicy pomiędzy gniewem a złością: gniew powstaje przez wyobrażenie *przyczyny* doznanej przykrości, w gniewie *jest* pierwiastek refleksyjny; złość tymczasem ma nadewszystko podłoże *fizyczne*, którego człowiek może sobie nawet nie uświadamia i, jako istota, nawykła do rozważania, szuka mimowoli motywu swej złości i znajduje go—mniej lub więcej logicznie.

Uczucie i poznanie to nie odrębne stany czy zjawiska, ale odrębne cechy czy pierwiastki tych samych zjawisk; jak niema poznania bez uczucia, tak niema uczucia bez poznania: wolno jedynie mówić o przewadze pierwiastku poznawczego albo uczuciowego w różnych stanach świadomości. Proces uczuciowy, na ogół biorąc, powstaje wolniej i trwa dłużej, niż poznawczy, to też wiążą się z nim większe i silniejsze zmiany w układzie nerwowym. W każdym procesie uczuciowym zachodzi wzajemne oddziaływanie mózgu i organów wewnętrznych, i jakości tego oddziaływania odpowiada zmiana „poczucia życia“ (Lebensgefühl), przez które pojmować należy poczucie nieokreślonego zadowolenia albo przygnębienia (w zależności od stanu organizmu). Otóż, zaznaczone oddziaływanie każdemu procesowi uczuciowemu, choćby nawet ten zawierał w so-

bie *maximum* pierwiastku pojęciowego, nadaje charakter poczucia życia.

Przypatrzmy się teraz z tego stanowiska uczuciu gniewu. Dajmy na to, że coś wywołuje w nas rozdrażnienie i że zdajemy sobie jasno sprawę z jego przyczyny; wyobrażenie to oddziaływa za pośrednictwem mózgu na cały nasz system nerwowy, naczynioruchowy oraz na organy wewnętrzne; budzi się więc w nas uczucie gniewu, a ponieważ, jak widzieliśmy, proces uczuciowy posiada większą trwałość od poznawczego, więc gniew trwa i wtedy jeszcze, gdy już przyczyna jego działać przestała. O ile mamy dość wyćwiczoną wolę, o ile potrafimy przywołać na pomoc rozwagę, proces gniewu mija szybciej; jeśli woli wyćwiczonej nie mamy, jeśli nasze zasoby refleksyjne są ubogie, nie zdołamy opanować chwilowego poczucia życia, t. j. gniewamy się w dalszym ciągu, a raczej—ponieważ przyczyna gniewu już minęła—nie gniewawamy się, tylko *złościmy*. Jak to było zaznaczone powyżej, czasem sami dobrze rozumiemy, że przyczyna gniewu już minęła, więc wstyd nam, że się nadal złościmy; to też mimowolnie szukamy jakiegoś motywu pojęciowego na usprawiedliwienie naszej złości—i wtedy to stan ogólny naszego organizmu znów oddziaływa na mózg.

Wszystkie te procesy zachodzą i w dziecku. Oto przykład. Siostra wyrywa bratu zabawkę, brat wpada w gniew; przypadamy, odbieramy zabawkę siostrze (przekładając jej, że to nieładnie wydzierać braciszkowi z rąk cacko: ona to uznaje, ustępuje) i zwracamy ją bratu; ale ten, choć już ma w ręku ulubione cacko, jeszcze czerwony, jeszcze mu się oczy iskrzą, jeszcze się *złości*, choć przyczyna już minęła; dlaczego? dlatego, że chwilowe poczucie życia wciąż trwa jeszcze. Stąd wypływa ważna wskazówka pedagogiczna: gdy

dziecko wpada w gniew na nasz nakaz czy zakaz, przemówmy mu „do rozumu“, ale, chociażbyśmy nawet widzieli, żeśmy je przekonali, nie żądajmy, by nas natychmiast przeprosiło czy uściskało: bo, choć samo dziecko wie, że przyczyna gniewu minęła, ale *złość* trwa w nim jeszcze—i trwać *musi:* więc niech się „wydąsa“, a wtedy dopiero przeprosi nas i uściska *szczerze.* Pamiętajmy że zawczesne przeprosiny i oficjalne pocałowanie w rękę wyrządzają dziecku szkodę, bo zabijają w nim ambicję.

Jak dorosły, tak i dziecko, osłabione chorobą, jest daleko więcej pobudliwe, niż kiedy cieszy się zdrowiem; często chwilowe poczucie życia każe mu mimowoli szukać pojęciowego umotywowania rozdrażnienia, to też o byle co dziecko się gniewa. Ale czy istotnie się *gniewa?* Pozornie — tak, bo spytajmy się o przyczynę, prawie zawsze odpowiedź znajdzie; pamiętajmy jednak, że ze względu na *pochodzenie* uczucia, musimy te objawy rozdrażnienia nazwać *złością*, sztucznie wyszukującą pojęciowych motywów. Wiem to z własnego doświadczenia: pamiętam, jak się dzieci moje po solankach ciechocińskich złościły, jak sama, rozdrażniona kuracją, unikałam ludzi, by się nie złościć. Ponieważ, jak widzimy, złość ma za podłoże często chorobliwą pobudliwość organizmu, trzeba więc z nią walczyć za pomocą środków fizycznych, leczniczych, chociaż nie zapominajmy, że, dzięki prawu wzajemnego oddziaływania, możemy przez zaszczepienie w duszy dziecka pewnych pojęć czy to rozumowych, czy uczuciowych (np. etycznych) wpłynąć i na organizm fizyczny. Jaskrawym przykładem i dowodem, że podłoże złości może mieć charakter czysto fizyczny, jest fakt, że spożycie muchomorów wywołuje atak złości, a nawet wściekłości (Höffding, Psychologia).

Rozróżnienie gniewu od złości niemałą posiada doniosłość i wagę tak dla samoobserwacji, jak dla celów wychowawczych. Powinniśmy zdawać sobie sprawę, kiedy się dziecko gniewa, a kiedy złości; w pierwszym bowiem razie możemy i powinniśmy za pomocą perswazji usunąć z duszy dziecka przyczynę pojęciową gniewu, co, rzecz prosta, znów dzięki prawu wzajemnego oddziaływania, wpływa dodatnio na ogólne poczucie, wypływające ze stanu organów wewnętrznych. W drugim razie, jeżeli się dziecko złości, t. j. jeżeli pierwiastek pojęciowy jest niby intruzem albo sztucznym dodatkiem, musimy *czekać cierpliwie* i dopiero, kiedy złość minie, przemawiać do rozsądku. Utwierdza mnie w tym przekonaniu własne doświadczenie. Chłopiec mój, obok dużej uczuciowości, jest naturą refleksyjną: to też, gdy *się gniewa*, udaje mi się zawsze przemówić mu do rozumu i oddziałać na jego logikę i pojęcia uczuciowe: po chwili uspokaja się i sam przychodzi do mnie po pieszczoty. Z córeczką moją jest inaczej: jej gniew bowiem szybko przechodzi w złość; widocznie, taką ma już naturę, że oddziaływanie mózgu na układ naczynioruchowy i organy wewnętrzne jest nietylko gwałtowne (gwałtowne jest i u chłopca), ale bardzo trwałe; widzę jasno z jej zachowania, że pojęciowa przyczyna gniewu znika,—zostaje *złość*, na którą najskuteczniejszą radą jest cierpliwość. Ponieważ nadto moja córeczka jest dotąd mało uczuciowa, a zasób refleksji jest jeszcze szczupły, więc wszelkie perswazje tym mniejszy odnoszą skutek. Często zapytuję: „Czemu się złościsz?“ Odpowiada: „Nie wiem“, ale się złości dalej. Czasem udaje mi się ją ukoić w ten sposób, że przytulam ją do siebie, bo wiem, że jest ogromnie pieszczotliwa: otóż zmieniona pozycja, nie zgadzająca się, że tak powiem, z chwilowym stanem złości, działa przez kontrast tak,

że dziewczyna, jak nożem uciął, przestaje płakać i krzyczeć. Czekam cierpliwie, póki się jej oddech nie uspokoi, póki serce wolniej i równiej bić nie zacznie,—i wtedy dopiero odzywam się do niej, przemawiam do serca i przekładam. A swoją drogą nie zdarzyło mi się ani razu, żeby dziecko takie moje postępowanie zrozumiało fałszywie, żeby wzięło je za pieszczotę uniewinniającą i przebaczającą: gdy złość minie, ono doskonale winę swą rozumie i z zawstydzeniem podnosi głowę z ramienia matki.

Czasem udaje mi się przerwać złość (ale nie gniew!) dziecka za pomocą zwrócenia jego uwagi na inny przedmiot, zwłaszcza za pomocą rozśmieszania: niweczy to wewnętrzne poczucie złości, i wówczas dopiero rozumowanie ma przystęp do duszy dziecka.

Mówimy pospolicie, że gniew jest od złości szlachetniejszy, i mamy zupełną słuszność: uczucie bowiem, związane z wyższemi pierwiastkami naszej jaźni, jest niewątpliwie szlachetniejsze od uczuć, wypływających nie z pojęć, lecz ze stanu fizycznego naszego organizmu; do takich uczuć każde zwierzę jest zdolne.

Słusznie dalej mówimy: „Uniósł się szlachetnym gniewem“ (lub oburzeniem), jeżeli pobudki gniewu były szlachetne; słusznie także mówimy: „Wpadł w złość“ lub: „Porwała go złość“ (pasja), jeżeli pobudki były nieszlachetne. Ale pamiętać przytym należy, że takie rozróżnianie gniewu od złości opiera się w danym wypadku na kryterjum *etycznym*, nie *psychologicznym*. Ze stanowiska psychologicznego gniewać się może zarówno człowiek nieszlachetny, jak szlachetny, o ile genezą rozdrażnienia będzie wyobrażenie przyczyny doznanej przykrości; z tegoż psychologicznego stanowiska nietylko człowiek nieszlachetny, ale i szlachetny może się złościć, o ile jego rozdrażnienie wypływa

przedewszystkim ze stanu jego organizmu, i o ile pierwiastek pojęciowy będzie zjawiskiem pochodnym, nie pierwotnym.

Skłonni jesteśmy do złości, jeden więcej, drugi mniej—zależnie od właściwości podłoża organicznego; skłonni jesteśmy do gniewu, jeden mniej, drugi więcej—zależnie od siły refleksji i siły woli.

Wychowując dziecko, powinniśmy wpływać na ograniczenie wybuchów złości i gniewu, jest to bowiem nieodzowny warunek stworzenia typu prawdziwego człowieka; przyczym nie wolno zapominać, że zapobieganie złemu, jak wszędzie, tak i tutaj jest rzeczą najważniejszą. Rozwodzić się nad tą sprawą nie będę, dziś bowiem jest to zasada powszechnie znana i uznana. Jednak, o ile opanowanie wybuchów złości powinno być nieubłagane, jaknajdalej idące, o tyle w walce z gniewem należy zachować wielką ostrożność, zwłaszcza względem dzieci starszych, co więcej, należy poniekąd ich gniew uszanować.

Nie jest to bynajmniej paradoksem. Zapewne, kto osiągnął szczyty filozofji życia, ten nie jest zdolny do gniewu: może kochać dobro, pragnąć dobra, a być spokojnym na widok złego. Lecz spokój taki zdobyć może człowiek wyjątkowo „przemyślany." To jedno. Po drugie, zważmy, że w takich ludziach wyjątkowo silna i głęboka refleksja najczęściej paraliżuje zdolność do czynu. Historja poucza, że ludzie czynu odznaczali się silnemi namiętnościami, i że te właśnie popychały ich do działania i dawały im wytrwałość wysiłków.

Zresztą, wychowując dzieci, musimy pamiętać nie o ludziach wyjątkowych, ale przedewszystkim o typie przeciętnym, jako najczęstszym. Otóż w człowieku przeciętnym, którego na myśl filozoficzną nie stać, niezdolność do gniewu musi pociągnąć za sobą skutki

bardzo smutne: oto nie pobudzany uczuciem gniewu, nie będzie walczył ze złem, względem którego zachowa obojętność, ubierając ją w szatę pseudofilozoficzną, i... „sfilistrzeje.“

Przesadna tolerancja zabija czyn. Nie trzeba zbyt wcześnie, odwodząc dzieci od gniewu (mam tu, naturalnie, na myśli dzieci starsze), wyjaśniać im względności zła, tłumaczyć im np., że powinniśmy niekiedy zbrodniarza uważać za niewinnego: zachodzi bowiem obawa, że dziecko pobłażliwość dla sprawcy skojarzy z obojętnością dla czynu.

Względność winy pojmują dzieci wcześnie. Mój chłopiec (sześcioletni) zapytał mnie kiedyś niespodziewanie: „Prawda, mamusiu, że, jak głupi zrobi co złego, to nie jest tak winny, jak mądry, który to samo zrobi?“ Ucieszyłam się bardzo, że chłopiec już to rozumie, przyznałam mu słuszność; twierdzę jednak, że pod tym względem należy postępować z dziećmi niezmiernie ostrożnie, przesada bowiem może wydać opłakane owoce—zabić w dziecku zmysł etyczny!

Powinniśmy uczyć dziecko opanowywać wybuchy gniewu i złości nietylko w tym celu, aby ono wyrosło na prawdziwego człowieka (a to stanowi cel wychowania), ale i w tym jeszcze, aby było szczęśliwe.

Uczucie jest zjawiskiem silnym, ale chwilowym, usposobienie zaś jest zakorzenionym uczuciem, które przez przyzwyczajenie stało się naturą. Czym w danym momencie wybuch uczucia, któremu towarzyszy gwałtowne, ekspansywne poruszenie organizmu, tym na trwałe jest usposobienie, tkwiące w naszym podkładzie uczuciowym, jako zaoszczędzona suma energji,

jakby wyczekująca stosownej chwili, by się wyładować.

Uczucie często zaczyna się, jako wybuch gwałtowny, ale, gdy je często podsycać, przeradza się w trwałe usposobienie. Otóż gniew przeradza się w melancholję, w stan ciągłego podrażnienia, nieokreślonego niezadowolenia, w pesymizm. Najgłębszym i najważniejszym czynnikiem jaźni człowieka jest panująca (dominująca) w nim namiętność, tkwiąca we właściwej mu naturze i od niej zależna, a podsycana, rozwijana i utrwalana przez doznawane uczucia i przebywane doświadczenia (Höffding. Psychologja). Powtarzanie się osłabia natężenie uczucia, ale wzmacnia (utrwala) usposobienie. Od usposobienia zaś zależy pobudliwość człowieka w pewnym kierunku. Jeżeli więc dziecku pozwolimy się gniewać i złościć, przyzwyczajamy je do reagowania na bodźce zewnętrzne gniewem i złością; pobudliwość organizmu utrwala się w tym kierunku, i dziecko, przyzwyczajone brać życie z ciemnej, drażniącej strony, zamiast na bodźce reagować śmiechem, wzruszeniem ramion lub spokojem, wyrośnie na złośnika lub zgryźliwego malkontenta; innym szczęścia nie da, ale nadewszystko samemu sobie drogę do niego zagrodzi.

Zmienić w dziecku usposobienie, zależne od jego organicznego podłoża, od jego natury duchowej, którą na świat z sobą przyniosło,—nie możemy, niestety; nie możemy również odwrócić nieszczęść, jakie życie z sobą niesie, ale czyńmy, co możemy: pracujmy nad ujarzmieniem tych cech, które psują szczęście, nad pielęgnowaniem tych, które wytwarzają *zdolność do szczęścia!*

Payot mówi: „Szczęście tworzy się warstwą po warstwie, ukryte w naszych przyzwyczajeniach podczas dzieciństwa i młodości tych, którzy potrafią chcieć. Ani jedno wspomnienie nie ginie. Każda myśl, każde

uczucie, każdy wysiłek woli, każdy czyn zapisuje się w naszej pamięci. Mózg nasz jest buchalterem nieubłaganym o niewzruszonej rzetelności, który o niczym nie zapomina. Charakter nasz tworzy się powoli, i, w zależności od kierunku, jaki przybiera, zdobywamy mniejszą lub większą zdolność do szczęścia."

Uczmyż dzieci korzystać z tych chwil szczęścia, jakie nam życie daje, uczmy je panować nad wybuchami złości i gniewu, pracujmy nad niemi — wraz z niemi, by zdobyły sobie jeden z największych skarbów życia — *pogodę ducha!* Guyau marzy o tym, by osnuć dzieciństwo i młodość swego dziecka weselem i pogodą; by mu dostarczać jaknajwięcej uciech i rozrywek [1]), żeby później, gdy dorośnie, wspomnienia dzieciństwa rodziły w duszy jego uczucia słodkie, pogodne, kojące, aby na duszy dorosłego człowieka spoczywało niezatarte piętno pogody, wyciśnięte przez dzieciństwo „sielskie, anielskie."

Wanda Chrzanowska.

---

[1]) Oczywiście nie „kinderbalów", teatrów, zabawek, ale rozrywek niewinnych i tanich—przechadzek, wycieczek i innych, kształcących ciało zarówno, jak duszę.

Lalki

Przyczynek do psychologji dziecka polskiego.

Lalka jest tym dla duszy dziecka, czym rysunek dla oka.

Rysunek uczy patrzeć, pojmować i oceniać — lalka uczy kochać, mieć staranie, otaczać cierpliwą opieką—uczy słowem wszystkiego, co w życiu ludzkim jest potrzebą serca, wszystkiego, co piękne i dobre.

Dla badacza duszy dziecka nic nie przedstawia szerszego pola dla obserwacji, jak właśnie zabawa dziecka z lalką. Dla pedagoga i wychowawcy zabawa ta staje się najlepszą wskazówką, czego unikać należy z danym osobnikiem, w jaki sposób trafić do serca i rozumu.

To też badaniu zabawy z lalką wszyscy niemal psychologowie poświęcili szereg uwag, zarówno Queyrat, jak G. St. Hall, C. Ellis, Paulina Lombroso, Sully miss Shinn i t. d., i t. d.

Zabawa lalką, noszącą wyraźne cechy podobieństwa do dziecka, jest niezmiernie dawną i niezmiernie rozpowszechnioną; pomimo to nie była i dotąd

nie jest udziałem ogółu, a raczej przywilejem klas średnich i inteligiencji. Zarówno w katakumbach pierwszych chrześcijan, jak w wykopaliskach dawnego Rzymu, Aten, Herculanum i Pompei, sarkofagach Egipcjan, znaleziono lalki, ale tylko w grobowcach lub domach klas uprzywilejowanych. W podziemiach dawnego Rzymu wydobyto niejedną skrzynkę ze zwłokami dzieci niewolnic, ale te nie trzymały w objęciach swych lalek, jak małe patrycjuszki — im matka zaledwie, jako pamiątkę swych starań i miłości, wiązała na szyi garść paciorków błyszczących.

Małe patrycjuszki i dzieci niewolnic w proch się rozpadły—paciorki i lalki pozostały aż dotąd!

To samo daje się widzieć i u nas; do dni obecnych lalka jest przywilejem dziecka zamożnego, inteligientnego. Dziecko chłopskie, o ile zapragnie bawić się, w czasie wolnym od posług i bawienia młodszego rodzeństwa, robi sobie lalkę z gałganów, lecz i to niezmiernie rzadko, i w chacie, w której są jedynaczki, lub istnieje duża różnica wieku pomiędzy rodzeństwem.

Śród dawnych wykopalisk słowiańskich, o ile mi wiadomo, w kurhanach, mogiłach, uroczyskach, nie znajdowano także w dziecinnych grobowcach lalek. Być może, lud nasz uważał to za świętokradztwo, prawdopodobnie jednak nie miały dzieci dawnych Słowian zwyczaju bawienia się lalkami [1]).

Dr. Gustaw Schlegel, naoczny badacz, opisuje, że dzieci plemienia Amoy, bawią się lalkami z gliny, nie pisze jednak, czy to są dzieci wojów i przedstawicieli

---

[1]) Lalki do Polski przyniesiono z Włoch w wieku XIII-ym; służyły wówczas do przedstawiania misterjów religijnych i w tym celu pobożni pielgrzymi z wiecznego miasta je do nas przenieśli.

rodów znakomitych, czy też dzieci wszystkie, co, zważywszy koczowniczy żywot i stadny, jaki plemie to zwykle prowadzi, mogłoby zachodzić. Dziecko zwykle naśladuje zabawy i zwyczaje innych dzieci.

Indjanki, Eskimoski, Kiowaski—jak pisze Boas—ubierają lalki bardzo starannie dla swych dzieci —są to najczęściej podobizny bożków i od nich też pochodzą.

Im większy przeskok od ludu prostego do inteligiencji, im większa różnica „kastowa“, tym większa przepaść pomiędzy grą i zabawą jednych i drugich dzieci. Szczególniej daje się to widzieć na wsi, bo w mieście dziecko biedne i mało inteligientne, za parę groszy może posiąść skarb w pucołowatej czerwonej laleczce, która nic wspólnego z pięknością niema, niestety.

W odpowiedziach na mój kwestjonarjusz niema odpowiedzi dzieci chłopskich. O ile nauczycielki ludowe na Rusi były o tyle uprzejme, by tę kwestję zbadać, nie znalazły ani jednego dziecka powyżej lat dziesięciu, bawiącego się lalką: z gałganów, papieru, drzewa, klocków i t. p., podczas kiedy piętnaście dziewczynek różnego wieku poniżej lat 10-u wspomina, że się lalkami bawiły. Lalki ich były zrobione przez nie same, żadna z nich kupnej nie miała i tylko parę z pytanych lalki („kukły“) prawdziwe widziały.

Dane te zgadzają się z memi obserwacjami, prowadzonemi przez lat kilka.

Śród odpowiedzi dzieci klasy robotniczej zasługują na uwagę te, które pochodzą od dziewczynek ze szkoły ludowej kaliskiej; dzieci to biedne, ale mają rozkosz posiadania prawdziwej lalki.

Pytania były następujace:

1) Czy lubisz lalki? 2) Czy bawisz się lalką? 3) Jak na imię twej lalce? 4) Czy jest grzeczna? Czy

ją karzesz w razie niegrzeczności? W jaki sposób? 5) Czy twoja lalka choruje? Czy leczysz ją sama? Jakie choroby przechodzi twoja lalka? 6) Czy szyjesz dla niej? Pierzesz, ubierasz ją, myjesz, czeszesz? 7) Czy twoja lalka ma sukienki? Ile? Czy ma kapelusze, bieliznę? Opisz, ile sztuk i kto szył? 8) Co twoja lalka jada? Czy są potrawy, których nie lubi i których jej nie dajesz? 9) Czy sama ją kładziesz do łóżka wieczorem, mówisz z nią pacierz? Czy bierzesz ją na przechadzkę, na wizytę, czy też zostawiasz ją w domu? 10) Czy wolisz lalki duże czy małe. 11) Czy wolisz porcelanowe, z masy, czy napychane? 12) Czy wolisz jasno, czy ciemnowłose, blade czy rumiane, zamykające oczy, ruchome, mówiące: „Mama, Papa?“ 13) Czy bawiłaś się lalkami z papieru, gałganów etc.? 14) Czy uważasz lalkę za istotę żyjącą? Czy ona rozumie to, co do niej mówisz: czy słyszy, gdy się gniewasz? 15) Czy ci żal stłuczonej lalki, czy inna może ją zastąpić w twoim sercu? 16) Czy zawsze lubiłaś lalki? Czy to uczucie z wiekiem wzrastało, czy też zmniejszało się? 17) Czy lubisz, gdy inne dziewczynki bawią się twą lalką? 18) Opisz twe zabawy z lalkami? 19) Co robisz z lalkami stłuczonemi, które bardzo lubiłaś? 20) Czemu zaprzestałaś bawić się lalkami?

Na te pytania odpowiedziało 180 dziewczynek i dwuch chłopców: Z Kalisza, Poznania, Warszawy, Kijowa i wsi na Rusi i w Królestwie Polskim.

Co do wieku to dane przedstawiają się w następujący sposób:

Dziewczynek	5-o	letnich	12
„	6-o	„	29
„	7-o	„	34
„	8-o	„	24
„	9-o	„	18
„	10-o	„	25
„	11-o	„	9

Dziewczynek	12-o	letnich	19
„	13-o	„	2
„	14-o	„	8
		Razem	180
Chłopców	10-o	letnich	2
		Razem Dzieci	182

Co do odpowiedzi, to najlepiej ilościowo wykaże je poniżej podana tablica:

Tablica Nr 1.

	Dz.	%	Chł.	%
1. Lubi lalki	180	100%	2	100%
2. Bawi się lalkami	150	84%	2	100%
3. Nazywa lalki	180	100%	2	100%
4. Karze lalki	60	33%	—	—
5. Leczy lalki	94	52%	—	—
Wymienia choroby . . .	39	22%	—	—
6. Szyje dla lalki	120	66%	1	50%
Pierze, ubiera, myje . . .	150	84%	—	—
7. Lalka ma suknie	150	84%	1	50%
„ „ bieliznę	97	54%	—	—
8. Lalka jada	120	66%	2	100%
9. Kładzie do łóżka	150	84%	1	50%
Mówi pacierz	6	3%	1	50%
Idzie na przechadzkę. . .	17	9%	—	—
Zostaje w domu.	115	64%	—	—
10. Woli lalki duże	80	44%	—	—
„ „ małe	20	11%	2	100%
11. Woli lalki porcelanowe . .	30	17%	2	100%
„ „ napychane . .	4	2%	—	—
„ „ z masy . . .	8	4%	—	—
12. Woli jasnowłose	150	84%	1	50%
„ ciemnowłose	30	17%	1	50%
„ blade	27	14%	—	—
„ ruchome	150	84%	2	100%
„ mówiące	40	22%	2	100%
13. Bawiło się papierowemi . .	28	15%	—	—
14. Uważa lalkę za istotę żyjącą	17	9%	—	—

	Dz.	%	Chł.	%
15. Żal stłuczonej lalki . . .	75	42%	—	—
Inna zastępuje dawną . .	120	66%	1	50%
16. Obecnie mniej lubi lalki .	94	52%	2	100%
17. Nie lubi, gdy inne jeszcze dziewczynki bawią się jej lalką	134	74%	—	—
18. Wymienia co robi z lalką stłuczoną	49	27%	—	—
19. Wymienia powód zaprzestania zabawy lalką	25	14%	—	—

Wszystkie dzieci, które odpowiedziały na ten kwestjonarjusz lubią lalki; dwaj chłopcy, którzy odpowiadali, obaj w Kijowie—jeden uczeń gimnazjum, drugi uczący się prywatnie—odzywali się z ogromnym entuzjazmem o lalkach. Obaj byli jedynakami, przyznali, że w towarzystwie kolegów obawiali się pokazać lalkę, „boby się chłopcy śmiali.“

Z odpowiedzi tych widać, że jeżeli lalka nie jest również rozpowszechnioną i równie ulubioną zabawką chłopca, jak to się dzieje śród dziewcząt, to jest to wpływ wychowania, które od kolebki pakuje mężczyźnie w rękę bat. Zbyt mało mam danych cyfrowych, by przy tym zdaniu z całą stanowczością obstawać; mogę jednak przytoczyć tu zdanie dwuch amerykańskich badaczy Caswell-Ellis'a i G. St. Hall'a, którzy zebrali odpowiedzi 59 chłopców szkół zawodowych i przytułków. Obaj mówią: „Mamy dosyć dowodów na twierdzenie, że chłopcy mają wrodzony pociąg do bawienia się lalkami. Chłopcy, wychowywani śród dziewcząt, lub jedynacy, bawią się lalkami do lat 8-u, 9-u i wyżej. Bardzo to nieszczęśliwie, że zabawa lalkami uważana jest za specjalność dziew-

czą́t i z tego to powodu wielu chłopców nie bawi się zupełnie, lub krótko bawi się niemi, wstydząc się nawet tej pożytecznej zabawy.“

I dalej: „Może rodzice obawiają się zbytniej zniewieściałości dla swych synów, których życie z konieczności musi być twardsze i wymaga od nich hartu i pewnej tężyzny, ale sprawa ta ma i odwrotną stronę medalu, mianowicie zabawa lalką, a więc zbliżenie się do światka dziecięcego i wejrzenie w obowiązki i trudy kobiety robi chłopca łagodniejszym, bardziej wyrozumiałym, w przyszłości czulszym mężem i ojcem.“

Lub: „Chłopcy, bawiąc się z dziewczynkami, wprowadzą niewątpliwie i żywioł męski w grę dziewcząt. Nie będzie jednostronnej kolekcji dziewcząt-lalek, będą i chłopcy i bardziej męski sposób zapatrywania się na kwestję strojów, fatałaszków i t. p.“

Wszystkie dzieci dają swym lalkom imiona. Z wyliczonych przeważają wyszukane, książkowe jak: Pamela, Ofelja, Hildebranda, Mimi, Niunia, Lila, Fatma etc., etc. Z imion zwykłych najczęściej wymieniane bywają: Marysia, Zosia, Kasia.

Jeden z chłopców nazywa swą lalkę: Alicja—na pamiątkę bohaterki powieści, czytanej niegdyś głośno przez matkę. Wogóle dzieci nasze, w przeciwstawieniu do amerykańskich nazywają dzieci swe — lalki, pierwszym lepszym imieniem, nie na pamiątkę ciotek, kuzynek, nianiek, bon—jak w Ameryce.

Jest to jeden dowód więcej, że naród, zwykle materjalistycznym zwany, ma wiele wrodzonej poezji i serce gorące, skłonne do wdzięczności. Z drugiej strony pewien pozytywizm, wrodzony dziecku naszemu, pewien egoizm, w zadowoleniu swych pragnień, bez względu na to, czy nazwanie lalki imieniem osób blizkich i kochanych zrobi przyjemność, czy nie—jest objawem, który dałby się z korzyścią wyzyskać w wychowaniu dzieci. Wyrobienie w dzieciach przesady, egzaltacji, narzucanie mu swych upodobań, wierzeń— nie mogą korzystnie wpłynąć na samodzielność i trzeźwość charakteru.

Karze swe lalki 25% dziewczynek — chłopcy, jak zwykle ojcowie w rodzinie, są bardziej wyrozumiali na błędy i kaprysy dzieci. Małe mateczki są często zbyt surowe, większość wymienia śród kar bicie, głodzenie, klęczenie; lalki zostają za karę w domu, w łóżku, dostają brzydkie sukienki. Najwięcej jednak, bo 41 dziewczynek, bije swe lalki.

Czym to wytłomaczyć?

Dziecko jest wiernym odbiciem tego, co się około niego dzieje, tego, co samo doznaje. Dziecko, którego nie biją, które nie widzi tej kary wymierzonej na innych, nie podniesie ręki na lalkę, lub czyni to w uniesieniu w rzadkich wypadkach. To samo, że lalka jest bezbronna, mała, ostudza gniew chwilowy i można śmiało powiedzieć, że tylko „jaką miarą je mierzono, taką i ono mierzy."

Chłopcy nie leczą swych lalek. Jest to po części właściwością umysłu męskiego, czynić to tylko, co się zna dokładnie, czego się uczyło. Kobiety w chęci zaradzenia złemu, obdarzone sercem gorącym i litościwym, są odważniejsze i ryzykowniejsze. Przytym leczenie jest wrodzoną zaletą (? *Red.*) kobiety polskiej,

która od wieków, zaopatrzona w apteczkę, bandaże i szarpie, nie wahała się leczyć swych poddanych, opatrywać rannych.

Jest tu więc wyraźny wpływ dziedziczności.

Dziewczynki wymieniają dużo chorób; niektóre z nich znają widocznie z własnych, smutnych doświadczeń, inne z rozmowy starszych; i tak koklusz, kaszel, ból głowy, ból gardła, ból brzuszka z objedzenia (bardzo często), guz na głowie, ból oczu—należą do kategorji pierwszej, sądząc ze środków doraźnych, stosowanych z całą stanowczością (na ból oczu — kwas borny, na objedzenie—olejek rycinowy, na febrę—china, na kaszel--lekarstwo z cukrem, co pachnie migdałami, na guz na głowie—zimne okłady).

Do drugiej kategorji należą choroby wysypkowe, złamanie rąk i nóg, zapalenie mózgu, zapalenie płuc, tyfus, gangrena, suchoty, rak.

Tutaj dzieci nie wymieniały środków, konstatując fakt.

Moja czteroletnia córeczka, której zabawy lalkami możnaby nazwać typowemi, przychodzi zawsze do mnie w razie ciężkiej choroby swych dzieci, śród których często bywa zapalenie mózgu, złamanie rąk i nóg, zapalenie płuc, tyfus—wysłuchuje uważnie rad, przygotowuje starannie proszki, kompresy, zmienia okłady, bandażuje lub gipsuje nogi, pilnuje dyjety, nie pozwala mówić głośno, zamykać hałaśliwie drzwi, pilnuje temperatury, przewietrza pokój. Często urządza szpital dziecięcy i leżące pokotem dzieci odwiedza, bada, karmi i poi. Mogę śmiało powiedzieć, że jest to jedna z najulubieńszych zabaw mojej córeczki.

Niektóre dziewczynki z całą dumą mówią, że ich lalki „są zawsze zdrowe.“ Czyż nie słyszy się w tych słowach słów ich własnej matki.

Zwykle jednak własne doświadczenie lub choro-

ba domowników naprowadzają dzieci na myśl dramatycznego wyobrażenia tych chwil niezatartych, tajemniczych, w których jakaś obca, zła siła bierze chorego w swe władanie. Wówczas to zjawia się „obcy człowiek“—lekarz, najczęściej osobistość, o której się mówi szeptem, która wprowadza całą istotę dziecka w stan podniecenia i lęku. Mowa tu o dziecku zdrowym, bo dzieci z natury słabowite i przyzwyczajone do lekarskiej opieki, bardzo łatwo do niej przywykają. Jedna ze znajomych opowiadała mi, że dwie jej córeczki bawiły się niemal od kolebki lalkami, nigdy jednak nie zauważyła, by się bawiły w doktora lub choroby lalek, aż do czasu, gdy sama niebezpiecznie zachorowała i trzeba było wezwać pomocy kilku lekarzy. Widocznie dzieci zostawione sobie samym, podsłuchały urywki rozmowy starszych, bo zaraz po chorobie matki poczęły się potajemnie naradzać, coś przygotowywały, coś robiły po kątach.

Przypadkowo usłyszała rozmowę dziewczynek.

— Pani dziecko chore?

— Tak, panie doktorze!

— A cóż mu jest?

— Tyfus i zapalenie kiszek.

— To dobrze! A instrument pani kładła?

— Kładłam, panie doktorze.

— I cóż?

— Pięć, sześć!

— Aż tyle? dziwi się doktór, może pani źle kładła?

— Ale! dobrze!—tak mocno, że aż krew!

Odtąd obie dziewczynki oddawały się z lubością leczeniu swych dzieci, uciekając się często do pomocy instrumentalnej, gotując straszliwe odwary z ziół — i to było przez lat wiele największą ich zabawą i przyjemnością.

Większość dziewczynek i jeden z chłopców szyją z upodobaniem dla swych lalek. Jest to bardzo pożyteczny wzgląd i możnaby go było wyzyskać w celach praktycznych. O wiele lepiej by się dziecko przyzwyczaiło do zwyczajnego szycia, naprawiania, cerowania, prania i prasowania dla swych lalek, a potym dla siebie, jak wykonywania tych wszystkich bezużytecznych serwetek, ręczników, teczek i ozdóbek, które wnoszą kurz i nieład do domu, dużo kosztują i zwykle smutnemu losowi wyrzucenia na śmietnik podlegają.

Lalka ma suknie niemal zawsze; tylko chłopcy obojętnie się do nich odnoszą — 150 dziewczynek dba o strój lalek, podczas gdy tylko 97 szyje bieliznę i to same niemal wieśniaczki. Dziewczynki z miast wymieniają: sukienki, kapelusze, kapturki, płaszczyki, guńki, peleryny, trzewiki, pończochy, rękawiczki, nawet mufki i parasolki, wachlarze, woalki.

Z tych, które wymieniły bieliznę, zasługuje na uwagę kilka, które z całą systematycznością ugrupowały bieliznę swych dzieci:

Dz. l. 12 Wieś. „Moja lalka ma 3 koszulki, 3 pary majtek, 3 spódniczki, 2 kapelusze i 4 sukienki.

Dz. l. 8 Wieś. „Moja lalka ma sukienek 10, koszul 12, majtek 10 par, spódniczek 10, kapeluszy 3.“

Dz. l. 10. Wieś. „Uszyłam mojej lalce dwie nowe sukienki, 6 koszulek, 3 pary majteczek, jedną kolorową spódniczkę, 2 białe, kapelusz, czapkę i płaszczyk na wacie.“

Dzieci miejskie przyzwyczajają się żyć, tak jak starsi, życiem powierzchownym, dbając o zewnętrzny

wygląd, choćby kosztem niedostatecznej bielizny, „bo tego nikt nie widzi.“

Pewna jestem, że dziecko niemieckie lub angielskie, położyłoby większy nacisk na bieliznę—za to (? *Red.*) dzieci amerykańskie przedstawiają się pod tym względem gorzej jeszcze. U nas wymienia bieliznę 97 dziewczynek na 180 odpowiedzi, w Ameryce, opierając się na danych C. Ellissa i G. St. Hall'a na 580 wymienia bieliznę 32, sukienki 179, kapelusze 10, płaszcze i peleryny 18.

Niektóre odpowiedzi dzieci miejskich, dotyczące tego pytania są charakterystyczne:

Dz. l. 9. Poznań.	Moja lalka ma 5 sukien, jedną koszulkę, jedną parę majteczek i jedną spódniczkę.
Dz. l. 12. Poznań.	Moja lalka ma 5 sukienek, 2 koszulki, 1 majteczki, 2 spódniczki, kapelusza nie ma.
Dz. l, 14 Warszawa.	Lalki moje posiadały zawsze liczną garderobę (zawsze więcej sukienek niż bielizny), w której główną rolę grał kontusik i nieodzowne krakowskie ubranie.
Dz. l. 10 Kalisz.	Sukienek moja lalka ma 4, kapelusz 1, bielizny nie ma.
Dz. l. 7. Kalisz.	Lalka moja ma 8 sukienek, bielizny po jednej sztuce.
Dz. l. 11. Kijów.	Córeczki moje mają po kilka sukienek, kapelusze, rękawiczki, futra i peleryny, bielizny po jednej sztuce, a gdy się ją pierze, to one leżą w łóżku, niby są chore.

Chł. lat 10. Kijów. Moja lalka ma coś na sobie zawsze, uszyłem jej czapkę i szynel, to będzie uczniem!

To samo da się powiedzieć o myciu i czesaniu lalek. O ile o ubraniu pamięta 150, o jedzeniu 120, o tyle o myciu i czesaniu mówi tylko 21 dziewczynek i to młodszych. Być może że tu grają rolę przestrogi starszych i obawa zniszczenia pięknych kolorów, zauważyłam jednak, że dziecko, starannie utrzymane, nie może przezwyciężyć pragnienia umycia i uczesania lalki, pamiętne na własne uczucie niewygody i zawstydzenia, gdy ma buzię i ręce brudne. Kilka dziewczynek wspomina, że lubią tylko takie lalki, które można myć i kąpać — to jest celuloidowe.

Moja własna córeczka codziennie mokrym ręcznikiem myje ostrożnie twarz i ręce lalki, wzdychając zawsze nad tym, że kąpać jej nie może. Trzebaby się nareszcie postarać o lalki, które by mogły być myte i kąpane, a posiadały włosy dające się czesać, nie skołtunioną perukę.

Pod tym względem dzieci amerykańskie przewyższają nasze.

10 dzieci — kąpie lalki codziennie, 11— myje twarz i ręce, 10—myje codziennie twarz, 14—obmywa całe ciało; myje i czesze 29, czyli razem 74. Prócz tego kilku chłopców różnego wieku (6) pisze, że nie mogli się doszorować swych lalek, bo — byli to murzyni!

Dzieci, na wzór swych matek, bon i nianiek, układają do snu swe lalki, ale tylko 6 na 150 mówi z niemi modlitwę wieczorną. Wiele z pytanych dzieci odpowiada, że *to grzech* udawać modlitwę dla bezdusznej lalki — taką odpowiedź podyktowały dziecku usta dorosłych, bo to samo dziecko pisze poniżej,

że lalki czują, słyszą, cierpią i cieszą się, że są „jak prawdziwi ludzie“.

Tylko 17 dziewczynek bierze lalkę na przechadzkę. Czemu? Głównie idzie tu o niewygodę małej mamusi. O lalce trzeba pamiętać, owijać ją zimą, zasłaniać od słońca latem, paraliżuje przytym swobodne ruchy rąk dziecka. Zresztą, podług słów dzieci, lalki idą na przechadzkę, gdy mają ubranie nowe, ładne kapelusze i okrycia. Lalki dzieci wiejskich są o tyle szczęśliwsze, że się wszelkie formy odrzuca: mniejsza o strój, kapelusz, rękawiczki—lalki są wynoszone i wywożone zimą i latem, przyczym dzieci często wspominają, że „to lalkom zdrowo.“

Większość lalek zostaje w domu, szczególniej gdy idzie o wizytę mamusi. Przecież to wygodniej, zostawić dzieci, a samej bawić się wesoło! I tu „jaką miarą mierzycie, taką odmierzają.“

Lalki małe mniej są lubione od średnich i dużych, i tu wyniki nasze, zgadzają się z wynikami amerykańskiemi—to samo dotyczy jasnowłosych lalek, które w całym świecie zdają się odnosić palmę pierwszeństwa. Lalki blade podobają się dziewczynkom wiejskim i to starszym. Lalka ruchoma, mogąca siedzieć, zamykać oczy, w różnych pozycjach trzymać ręce i nogi, jest bezwarunkowo ulubienicą młodego wieku, idzie tu prawdopodobnie o większe pozory żyjącej istoty. Lalki, mogące mówić za pomocą mechanizmu, są wprawdzie podziwiane, ale jak każda rzecz, wymagająca sztucznych sposobów: naciskania, pociągania za sznurek, nakręcania, nie przypada do smaku dziecka, które jest samą naturą i prawdą.

Lalki papierowe są mało rozpowszechnione i zwykle bawią się niemi dziewczynki starsze, którym wykrawanie gotowych sukienek i strojów i nakładanie na malowane patrony zdaje się sprawiać dużo przy-

jemności; dziewczynki mniejsze wolą lalkę, którą można nosić, kołysać, dla której można być dobrą i troskliwą.

Tylko siedmnaście dziewczynek twierdzi stanowczo, że lalki ich czują i żyją, choć jest wiele takich które mówią: „ja wiem, że ona nie żyje, ale zdaje mi się, gdy się z nią bawię, że ona czuje, płacze, cierpi.“

To samo uczucie każe dziecku dbać o wygodę swych lalek, zabezpieczać je od chłodu, upału, karmić i poić, dawać to tylko, co uważane bywa za zdrowe lub smaczne, bronić lalkom niektórych pokarmów. Jest to dziwne i niezrozumiałe zarazem dla umysłu dojrzałego zjawisko,—ta wiara i powątpiewanie razem w żywotność lalki u dziecka. Ono wierzy i chce wierzyć, pomimo wszystko, co na każdym kroku mówi mu o tym, że zabawka ta, jak i inne, nie żyje, nie czuje. Dziecko walczy ze swym powątpiewaniem i dopiero silne wstrząśnienie na widok trocin, wysypujących się z korpusu, pustej czaszki z maszynerją oczu po zdjęciu peruki, porwanie się sznurków, utrzymujących głowę i tułów w całości, kawałki rozbitej głowy, wszystko to, prócz sceptycznych uwag starszych braci, rodzeństwa, nierozumnej służby, bon, wreszcie osób dorosłych, które zupełnie duszy dziecka nie rozumieją, sprowadza niewiarę do serca dziecka i czyni je obojętnym zarówno na lalki, jak i na żywe dzieci.

Dziecko w takich razach przeżywa coś strasznego, coś, co dusza ludzka przeżywała na widok swych bogów, strąconych z piedestału. Dziecko tak czuje i boleje w tej chwili, jak każdy człowiek, któremu matka wpajała zasady i wierzenia w to, co karze i nagradza, co się losem ludzi opiekuje, co liczy włosy na głowie naszej i ptaszęta przyodziewa, co karmi lilje wodne i daje mądrość i szczęście..., a który tę wiarę utracił.

Gdy przyjdzie chwila, w której oczy się otworzą i człowiek na razie stoi bezradny, wówczas tak, jak dziecko od stłuczonej lalki odwraca się do matki—„Więc to nieprawda, garść ziemi i pozatym nic, więc czemu mi mówiłaś, że to dobrze i źle, że będzie kara, że będzie nagroda?“

A gdy smutne spojrzenie matki przekonywa go, że i ona sama nie wierzy, że to, co mówiła, miało być pomocą w urabianiu duszy jego na jedną powszechną modłę, wówczas, jak dziecko z żalem w sercu i rozpaczą w duszy, gniecie i niweczy na razie i to, co pozostało z dawnych wierzeń, a co niegdyś odżyje w zmienionej formie.

Nie zapomnę nigdy wrażenia, jakiego doznałam, gdy moja córeczka stłukła ukochaną lalkę...

Tłukła lalki, gdy była maleńką, ale to na nią wrażenia większego nie robiło; nareszcie, gdy rozumiała i mówiła już dobrze, dostała lalkę średniej wielkości, lekką a mocną, o bardzo miłej twarzyczce. Lalkę tę pokochała tak serdecznie, że sypiała z nią, jadała, jeździła, chodziła na spacer, woziła, niańczyła. Raz (miała już rok czwarty—3 lata i 5 miesięcy) zaproszono nas z dziećmi do sąsiadów, miano im pokazywać latarnię czarnoksięską i wogóle dużo przyrzekano przyjemności. Moja mała wzięła, jak zwykle, lalkę ze sobą. Zaraz po podwieczorku, kilka osób, pomiędzy innemi nauczycielka naszych sąsiadek, zaproponowały tańce z dziećmi. Jedna grała, inne tańczyły. Maleńka moja wziąwszy swą lalkę za obie rączki, próbowała także kręcić się w kółko. Wtym nadbiegł ktoś starszy, potrącił dziecko, któremu z rąk wypadła lalka. Główka poszła w drobne kawałki, oczy wyskoczyły wraz z peruką, nos zmiażdżony leżał u stóp dziecka, które tak zbladło śmiertelnie i stało ciche i bez słowa, że się wszyscy zbiegli, sami nie wiedząc, co mówić. Trwało

to chwilę, po tym, porywając lalkę w objęcia przyskoczyła do mnie: „Mamo, ona żyje, mamo... powiedz... ona cała, ma oczki i twarzyczkę, nic ją nie boli... powiedz!“ I kładła mi do rąk lalkę, walcząc ze sobą, by nie spojrzeć na jej twarz zmiażdżoną, tuląc do mnio jej figurkę obwisłą.

Wszyscy zebrali się wokoło... i poczęto się śmiać!

Ach jaki to zgrzyt wywołało w mej własnej duszy! Dziecku kroplisty pot wystąpił na czoło, oczy rozszerzone miały taki wyraz rozpaczy, że się lękałam słowem ją zadrasnąć...

Po chwili udało mi się owinąć lalkę, wytłomaczyć ją chorobą i trochę uspokoić dziecko. Przyniesiono jej inne lalki, obsypano zabawkami i łakociami, nic nie pomogło, dziecko powróciwszy do domu dostało gorączki i parę tygodni było ciężko chore. Przez czas choroby często mnie pytało, czy lalka żyje, czy będzie zdrowa, a moja przecząca odpowiedź sprowadzała spazmatyczny płacz.

Wreszcie zapomniała, czy nie chciała już pytać, ale inną lalką przez kilka miesięcy bawić się nie chciała. Od tej pory kilkakrotnie tłukła lalki, ale to wywoływało tylko żal chwilowy. Obecnie ma znów kolekcję lalek, dla których jest najczulszą mateczką, pomimo to, widok ich kalectw, brak peruki już nie wywołuje lęku i rozpaczy. „To nic, to się przyklei“— mówi w takich razach, a jednak są chwile, w których wierzy, że one czują, rozumieją, kochają...

Dużo dziewczynek mówi z żalem o stłuczonych lalkach, są to widocznie te, którym niedawno wypadło z ulubienicą się rozstać—wogóle jednak takie rzeczy, jak wszystko na świecie, czas leczy, co najwyraźniej wykazują cyfry. Są jednak dziewczątka, które mówią stanowczo, że nie zdołały się pocieszyć, są to

dziewczynki starsze (20), które się już dziś lalkami nie bawią.

Wogóle jest wiek, w którym zabawa lalkami ustaje; dane nasze dowodzą, że w Polsce to zachodzi wcześniej, aniżeli w Ameryce: w Ameryce najwięcej dzieci bawi się lalkami pomiędzy 8-ym a 11-ym rokiem, u nas od lat 8-u stanowczo liczba amatorek zabawy lalką się zmniejsza, wznosząc się znacznie w roku 12-ym, czyli w chwilach budzącego się instynktu macierzyńskiego w okresie dojrzewania płciowego.

Naturalna zazdrość matki o dzieci, tak widoczna nietylko śród ludzi, lecz i śród zwierząt i ptaków, daje się widzieć w tym, że aż 134 dziewczynek mówi stanowczo że „nie znoszą", „nie lubią", „patrzeć nie mogą", gdy się inne dzieci ich lalkami bawią. To uczucie zdaje się być właściwością Polek, amerykańskie dzieci tylko w 18-u wypadkach na 580 o tym wspominają. Mamy więc tu wyraźny wpływ narodowości. Polki zawsze słynęły jako dobre matki. (? *Red.*)

Jest też i różnica w pojmowaniu tego uczucia w dziewczynkach i chłopcach: dwaj pytani chłopcy *) zgodzili się na jedno, że lubią, gdy się ich lalkami bawią i chwalą je: jeden dodaje; „co mi to szkodzi, że się ktoś nią pobawi, aby nie stłukł."

Ojcowska duma każe popisywać się dzieckiem, radość i pochwały przewyższają obawę utracenia przywiązania dzieci, same warunki życiowe układają się tak, że ojciec tylko dorywczo zajmuje się i cieszy dzieckiem. Matka jest z nim ciągle, pieści je i otacza troskliwą opieką, a doświadczenie przekonało, że dziecku w obcych rękach ani dobrze, ani bezpiecznie.

*) Czy nie za mało danych do wyprowadzenia wniosku? *Red.*

być nie może. I dziecko samo czuje się źle, nie swoje, w objęciu obcych, nie chce więc narażać swego kochania na podobną przykrość, a że udawać jeszcze się nie nauczyło, woli lalkę z przed oczu towarzyszek, nawet sióstr, usunąć.

49 dziewczynek wymienia, co zrobiły ze staremi, stłuczonemi lalkami i tak: 6 sprawiło im pogrzeb, 11 wyrzuciło własnoręcznie, 17 kazało wyrzucić służącej, 5 dało do naprawy „i są jak nowe“, 4 darowało lalki sługom, 1 spaliła lalkę w piecu, 2 robiły z nią różne eksperymenty, dwie odesłały do ochronki, jedna oddała biednemu dziecku.

Te trzy dziewczynki, najlepiej wykazują mały procent poczucia braterstwa w naszym kraju i piętnują lenistwo rodziców i wychowawców, o zwracaniu uwagi na rzeczy „drobne.“

Jako powód zaprzestania zabawy lalkami, wymieniają dziewczynki (25 na 30, które się już lalkami nie bawią) najczęściej, że są już za duże (9), że im się się lalki sprzykrzyły (3), że ukochane ich lalki stłuczono (2), że się z nich śmieją (11) bracia, lub że matka nie pozwala (biedne).

W Ameryce dziewczynki 14-o, 15-o letnie i starsze bawią się jeszcze lalkami, na wzór dawnych dziewic rzymskich, które dopiero w czasie oznaczonym na zamążpójście, wieszały lalki swe na ołtarzu bogini Wenus.

Trudno przesądzać, czy zabawy te istotnie mają wartość, czy nie; zdaje się to tylko dowodzić, że dzieci nasze wcześnie, zbyt wcześnie dojrzewają, a to do rzeczy dodatnich nie należy, ani ze względów fizycznych, ani ze względu na rozwój umysłowy.

W kwestjonarjuszu moim, drukowanym jesienią w Bluszczu (był pierwotnie przeznaczony do *Kobiety*) zwracałam się i do osób dorosłych z kilkoma zapyta-

niami, a pomiędzy innemi pytałam, czy osoby te znają matki dobre i troskliwe, kochające i czułe, prawdziwie dzieciom swym oddane, które lalek w dzieciństwie nie lubiły, lub nigdy się niemi nie bawiły, i przeciwnie, czy znają matki światowe i niedbałe, które były czułemi matkami dla swych lalek.

Nie odebrałam odpowiedzi na te pytania, a byłyby ciekawe. Niektórzy psychologowie i badacze ludzkiej natury, jak Hugo, Schneider, taki Sully nawet, twierdzą stanowczo, że zabawa lalkami jest spowodowana instynktem macierzyńskim, niektórzy nie wahają się mówić, że dziecko, obchodzące się źle z lalkami, będzie złą matką.

Co do tego, spostrzeżenia życiowe stanowczo temu przeczą. Okrucieństwo, niedbalstwo należy w dziecku zwalczać, niema jednak na to dowodów, by dzieci, okrutne dla lalek, były okrutne dla własnych dzieci.

Instynkt macierzyński jest tak silny, że się odezwie zawsze we właściwej chwili. Wszak nasze chłopki nie bawią się lalkami i jako dzieci są często biczem bożym dla młodszego rodzeństwa i zwierząt, pomimo to złe i niedbałe matki są wyjątkiem, może rzadszym niż śród matek „światowych.“ Że nie są tak czułe, nie umieją być troskliwemi, że się pocieszają na pozór łatwiej, znoszą stoiczniej śmierć i cierpienia dzieci, dziwić się temu trudno, zważywszy ich życie twarde, ciężkie, znojne; wrodzona oszczędność i konieczność liczenia się czyni je materjalistycznemi—muszą liczyć doktora, lekarstwa, nawet posiłek, który idzie na marne, skoro jedne usta więcej jedzą, a niema z nich rąk do pracy. Niejednokrotnie zauważyłam, że zmiana warunków życia rodziców na lepsze wywołała natychmiast polepszenie w życiu i wygodach dzieci wiejskich.

Dzieci wymieniają następujące zabawy z lalką: 1) wesele, 2) pogrzeb, 3) szkoła, 4) kościół, 5) szpital, 6) choroby, 7) wizyty, 8) przechadzki, 9) niegrzeczność, 10) kary, 11) w dorosłych, 12) w dzieci. Te najpospolitsze z gier i zabaw są zarazem dramatycznym przedstawieniem rzeczy widzianych, znanych, przeżytych, doświadczonych.

Wobec zabawy dziecka z lalką powstaje jedno pytanie, czy wyobraźnia dziecka w istocie jest tak bogata, jak tego chcą psychologowie tej miary co Sully, Perez, Queyrat, Compayre czy też jest niemal uboga, jak tego dowodzi Paulina Lombroso?

Zdaje mi się, że w pojmowaniu jednych i drugich jest zasadnicza różnica. Paulina Lombroso to przedewszystkim miłośniczka dzieci ubogich, to szlachetna socjalistka, którą nędza robotników i wyzysk kapitalistyczny zajmują przedewszystkim. Żeby być bezstronnym sędzią „życia dziecka“ wogóle, należy je badać na każdym szczeblu drabiny społecznej i zważyć wpływ dziedziczności.

Czyż dziecko, kryjące się po norach i ciemnych zaułkach, może mieć wyobraźnię równie bujną i bogatą, jak to, które się wychowuje w otoczeniu pięknej przyrody, lub w wygodnym domu, śród sprzętów, obrazów i scen, o których dziecko biedne nie ma pojęcia.

Dzieci, które pochodzą od wieków z rodzin inteligientnych, mają już zarodek pojęć, które często dorosłych dziwią, zadają pytania, czasem zdumiewające, używają wyrazów wyszukanych, snują nić marzeń, często niezmiernie bogatych. Wyobraźnia takiego dziecka przenosi je w świat urojeń, w którym nieraz żyją całemi laty, a wrodzona potrzeba dramatycznego przedstawienia swych myśli każe im przybierać miny i pozy przedstawianych typów.

Znaną mi jest dziewczynka — dziś kobieta dorosła — która przez cały szereg lat, pomiędzy 5-ym a 8-ym rokiem życia, wyobrażała sobie, że będzie królową, gdy dorośnie; zachowywała się z godnością, błądząc śród pól i ogrodów, z głową dumnie wzniesioną, a całą jej rozrywką było zbieranie kwiatów latem, zabawa lalkami, które były jej niewolnicami — zimą. W razie sprzeczki z braćmi lub niezadowolenia ze służby, powtarzała niezmiennie „Jak będę królową, to cię ukarzę; zobaczysz, każę cię wpakować do więzienia“, albo czasem: „każę ci głowę uciąć, zobaczysz, niech tylko będę królową.“

Sześcioletni synek moich sąsiadów przez czas dłuższy był myśliwym, odbywał polowania na dzikie zwierzęta w puszczy i ani na chwilę z roli swej nie wychodził, wykazując dziwne bogactwo wyobraźni.

George Sand odbywała urojone podróże i żyła życiem Robinsona Kruzoe; Tołstoj wyobraził sobie, że nie jest synem swych rodziców, tylko przybłędą i lata całe dręczył się tą myślą, widząc w zachowaniu się rodziców, krewnych, służby potwierdzenie swych urojeń. W końcu uciekł z domu. W swych „Wspomnieniach“ pisze, że pomimo wszystko, pomimo okazywanej sobie miłości, myśl ta nie dawała mu lata całe spokoju i t. d., i t. d.

Badając dzieci wiejskie, przekonałam się dowodnie, że wyobraźnia ich nie jest uboga, wystarczy zapytać je (zyskawszy ich zaufanie) o rzeczy podbudzające ich wyobraźnię: słońce, księżyc, gwiazdy, o wszystko, czego sobie wytłumaczyć nie mogą jak: śmierć, życie przyszłe, bóg, aniołowie. (Kwestj. A. Szycówny „Rozwój pojęciowy.“)

Jest niezmierne bogactwo w wyobraźni dziecka; pod tym względem najgorzej się przedstawiają dzieci

biedne z miast wielkich, i tu Paulina Lombroso ma słuszność, mówiąc, że ich wyobraźnia jest ciasna. Przysłuchując się rozmowom dzieci, gdy się bawią lalkami, musimy z konieczności uznać, że wyobraźnię mają bogatą; wprawdzie otoczenie i wychowanie grają tu dużą rolę, ale dzieci często bawią się tak i wymyślają sytuacje takie, że niepodobna odszukać bezpośredniego wpływu.

Szczupła garść spostrzeżeń, zebranych za pomocą mojego kwestjonarjusza, nie powinna nas zniechęcać do skrzętnego zbierania dalszych uwag, choć mozolne zbieranie danych, któremu najczęściej ze strony ogółu towarzyszy niezrozumiała obojętność, do najwdzięczniejszych prac nie należy.

Każde uchylenie zasłony, pokrywającej duszę ludzką, jest ważne i doniosłe, i to bodźcem być winno do dalszych badań.

Anna Grudzińska.

Doktryna pedagogiczna zakonu jezuitów.

Gdy Akademja Krakowska w pierwszej połowie XVI-go wieku, spocząwszy na laurach, jakich jej dostarczył wiek XV-ty, zaczyna powoli kostnieć w scholastycznej formalistyce i, przestawszy dążyć za duchem czasu, staje się lamusem przebrzmiałych filozoficznych doktryn średniowiecza; gdy od katolickiej szkoły w Polsce, upadającej z dnia na dzień, zaczyna stronić społeczeństwo ówczesne wobec przeciwstawiających się szkół różnowierczych, gdzie mimo dążności religijno-polemicznej, stoi nauka o wiele wyżej, a metoda nauczania jest o wiele lepszą; gdy na sejmach coraz częściej dają się słyszeć głosy, utyskujące na zły stan szkolnictwa, a duchowieństwo katolickie z trwogą śledzi rozwój szkół dyssydentów — kardynał Hozjusz sprowadza do Polski zakon jezuitów, aby odświeżyć organizm kościoła katolickiego i dodać mu sił w walce z kacerskiemi objawami. Od tej chwili zaczyna się w Polsce działalność zakonu, znaczenie której dla społeczeństwa polskiego osądziła już historja.

Zawładnąwszy szkołami, wpływali jezuici na duszę narodu, naginając do swych celów wszystko

i wszystkich. Z tego też względu nie pozbawione dla nas interesu będzie bliższe zapoznanie się z doktryną pedagogiczną, oraz metodą nauczania jezuitów, która była tak straszną i tak skuteczną bronią w ich rękach.

Pedagogika jezuitów nie zawierała zresztą nowych pierwiastków filozoficznych, była ona wynikiem—więcej, syntezą katolickiej scholastyki, mającej już poważne tradycje średniowiecza; zakon jezuitów był jedynie nowym, gorliwym i niezwykle dobitnym wyrazicielem panujących postulatów w tej dziedzinie.

W Polsce wzięli się oni do pracy z olbrzymią gorliwością. Siłą ich było poświęcenie się bez granic, posłuszeństwo ślepe, wytrawne kierownictwo, nie trzymające się pewnej modły, nie zacieśnione do jednego pola działania, lecz umiejące zręcznie wyzyskać każdy intelekt, pchając go w odpowiednim kierunku.

Świetni psychologowie, wiedząc, iż przyszłość należy do tego, kto ma w ręku młode pokolenie, uważali kształcenie młodzieży nie jako cel, lecz jako środek do osiągnięcia celów odleglejszych i obszerniejszych.

Reguła zakonu głosiła, iż powinien on pomagać bliźnim w osiągnięciu celu, w którym zostali stworzeni. Zakon ma działać dla chwały boskiej. Granica jednak pomiędzy chwałą boską, a chwałą zakonu staje się z czasem tak nieuchwytną, że jezuici w końcu uważają się za uprawnionych do wychowywania młodzieży, mając na widoku cele własne.

We wstępie do IV-go rozdziału Ustawy pedagogicznej (*Constitutiones Societatis Jezu. Regulae Soc. Jezu. Ratio atque institutio Studiorum Soc. Jezu. Ordinatores praepositorum generalium*, wyd. w Antwerpji r. 1635) *),

*) Rosyjskie tłumaczenie P. Strachowa.

w której wyłożone są podstawy pedagogiki jezuickiej, powiedziano, iż w wychowańcach należy widzieć przyszłych braciszków zakonnych, a szkoła jest rodzajem próby, o ile dana jednostka okaże się silną w dążności do cnoty.

Rozdział ten zaopatrzony jest uwagą, że zakon odczuwa znaczny brak jednostek o czystej duszy i rozległej erudycji, zwłaszcza zaś posiadających obydwa te przymioty. Są tacy, co prawda, pomiędzy starszemi członkami zakonu, lecz ci są pracą znużeni i pragną odpoczynku.

Jeżeli zaś członkowie zakonu rekrutują się przeważnie z pośród uczniów zakonu, to ostatni w wyborze uczniów powinien być ostrożny.

W ogólnym składzie uczniów wyróżniani są ci, którzy złożyli śluby wstąpienia do zakonu, przeszli próbę dwuletniego wstępnego przygotowania w nowicjacie zakonnym i przez ten wysłani zostali do szkoły dla uzupełnienia wiadomości, oraz osoby obce, które się znosi jako malum necessarium.

Pierwsi mają pierwszeństwo we wszystkim, a drudzy są przyjmowani do szkoły niechętnie, na zasadzie osobnego egzaminu i są oddani pod bardzo czujny nadzór szkolnej administracji. Muszą oni zwracać na siebie uwagę albo niezwykłemi, korzystnemi dla zakonu zdolnościami, albo bogactwem i pochodzeniem, ażeby później mogli służyć zakonowi środkami materjalnemi, wpływami swego stanowiska lub zdolnościami osobistemi.

Z tego powodu obowiązki nauczycieli pełnić mogą w szkołach zakonnych tylko członkowie zakonu. Każdy jezuita zaczyna swą działalność od nauczania, które stanowi dla niego pierwszy stopień karjery duchownej.

Będąc członkiem zakonu, wypełniającym tylko

jeden z obowiązków mnicha, nauczyciel—jezuita pozostaje pod ścisłą i kategoryczną dyrektywą swej władzy duchownej. Jest on pozbawiony prawa wszelkiej inicjatywy i samodzielności, trzyma się zaś ślepo regulaminu, który kieruje każdym jego krokiem, decyduje o każdym, najdrobniejszym szczególe życia. Jeżeli wbrew nadziejom, jakie w nim pokładano, nauczyciel ujawni skłonność do „nowinek“ lub do liberalizmu, pozostaje usunięty ze swego stanowiska, niezależnie od kary, której podlega, jako członek zakonu. Ażeby nauczyciele nie zbaczali w niepożądanym kierunku, rektor szkoły wzywa ich co miesiąc na konsultację; tutaj czytane są ogólne i okolicznościowe przepisy dla nauczycieli, przytym zwracana jest wciąż uwaga na konieczność prowadzenia zaczętego dzieła w duchu cnoty i moralnego rygoru.

Skrępowany w swej działalności wązko zarysowanemi ramami, pozbawiony prawa stosowania najmniejszego objawu inicjatywy osobistej, pedagog pozostaje przekształcony w automat; nie śmie on nie tylko wypowiadać, ale mieć swój własny pogląd na cokolwiek; jedynym i zupełnym autorytetem jest dla niego pisarz, którego dzieła uzyskały aprobatę zwierzchności oraz przepisy, wydane przez tę zwierzchność. Wszystko, cokolwiek zamierza wyłożyć uczniom, powinien na piśmie poddać cenzurze władzy zakonnej.

Nie ma on prawa wybierać sam autora do komentowania, nie ma prawa stosować nowych metod nauczania. Nawet w przedmiotach, w których trudno przewidzieć jakiekolwiek niebezpieczeństwo dla wiary i pobożności, nie wolno wprowadzać nowych poglądów, choćby zapożyczonych od godnych zaufania autorów—bez wiedzy i zgody władzy. Jeżeli trzeba koniecznie dotknąć fałszywych twierdzeń, w celu ich zbicia, nie należy rozwijać ich szczegółowo.

Wobec tego niekonsekwencją byłoby żądanie od nauczyciela jakichkolwiek specjalnych zdolności, powołania, czy studjów. Jedyny warunek, któremu powinien on odpowiadać, jest to szczera chęć pracy „ad maius Dei obsequium.“

Nauczycielami mogą być najmniej uzdolnieni braciszkowie zakonni, nieprzydatni do żadnej innej poważnej pracy. Często też niezdolne i niedołężne osobniki bywają przyjmowane do zakonu pod warunkiem poświęcenia się na całe życie obowiązkom nauczyciela gimnazjalnego. Jeżeli zaś podagog ujawni jakąkolwiek zdolność inną, np. zasłynie jako dobry mówca, natychmiast przenoszą go na inne stanowisko.

Wogóle zwierzchność zakonna może zawsze rozkazać nauczycielowi zajęcie jakiegoś innego stanowiska i żaden pedagog nie wie, jak długo wypadnie mu pracować na tym polu. Dlatego też w składzie sił nauczycielskich w szkołach jezuickich zachodziły ciągłe i częste zmiany. Szkolnictwo nie traciło nic na tym, gdyż nauczyciel był istotą bezosobową, pracującą jak maszyna, poruszająca się po raz wytkniętej drodze; niepotrzebnym staje się dla niego przygotowanie naukowe; dostatecznym będzie, jeżeli pedagog przypomni sobie wiadomości, które zaczerpnął sam w podobnej szkole; jeżeli zaś pamięć mu nie dopisuje, może się posuwać naprzód jednocześnie ze swemi uczniami; jako podręczniki służą mu kajety jego poprzedników, zaaprobowane przez władze, oraz wskazówki poleconego autora.

Jakim był cenzus naukowy nauczycielski, takim było stanowisko pedagogów śród braci zakonnej. Jeżeli profesorzy uniwersytetu cieszyli się znacznym autorytetem, to położenie nauczycieli gimnazjalnych było nie do pozazdroszczenia. Patrząc na to stanowisko, jako na konieczny stopień przejściowy, cieszyli się

oni, opuszczając miejsce nauczyciela. Pozostający zaś przez całe życie przy tym zajęciu byli w swoim rodzaju parjasami, nosząc na sobie piętno nieudolności. Jedynym punktem w ustawie, który staje w obronie nauczyciela, jest zakaz posługiwania się nim jak lokajem.

Zgodnie z zadaniami szkoły na pierwszym planie stoi dążność do wyrobienia dyscypliny obyczajowej, oraz wychowanie młodzieży w ściśle określonym kierunku. W nauce nie powinno się doszukiwać niczego, oprócz dróg do zbawienia duszy. Wykształcenie ma na celu harmonijnie połączone zasadniczości twierdzeń z ortodoksalizmem i pobożnością w ten sposób, ażeby pierwsza służyla drugim. Wykładowca powinien przedewszystkim dbać o zachowanie uczucia pobożności. Celem szkoły jest wykształcenie nie tyle umysłowe, naukowe, ile moralne.

Myśl, że szkoła powinna uczyć i przyzwyczajać młode umysły do bezgranicznego posłuszeństwa, przechodzi nicią przez wszystkie przepisy, wskazówki, regulaminy i instrukcje pedagogiczne. Znamienną także jest troska o równowagę pomiędzy zajęciami naukowemi, a ćwiczeniami moralnemi. „Konieczne jest zachowywać pewną miarę w pracach umysłowych, aby nadzwyczajna gorliwość do nauk nie zabiła prawdziwej pobożności“—głosi ustawa szkolna zakonu. Nadzwyczajną tedy gorliwość należy gasić, zarówno jak brak jej zupełny prześladować, dążąc do wytworzenia typu przeciętnego.

Młodzież szkolna oddana jest wyłącznie pod wpływ pedagogów, ażeby zaś wyłączność ta mogła być zachowana łatwiej, umieszczono młodzież w konwiktach, w których starano się uchronić ją od wpływów postronnych.

Żywiołem niezbyt pożądanym w szkole byli eks-

terni. Aby odgrodzić jednych od drugich stosowano środki nawet zewnętrznej izolacji. Eksterni, synowie bogatych rodziców, siadali na wolnych ławach, nosili ubranie różne od reszty wychowańców, oraz podlegali zakazowi rozmawiania z kolegami z konwiktu.

Szkoła obowiązana była wiedzieć o wszelkich stosunkach, zawieranych przez wychowańców, a sam rektor zakładu opinjował o nieszkodliwości tychże.

Jeszcze surowszym był dozór nad czytelnictwem. Usuwano wszelki materjał, nie pozostający w ścisłym związku z nauką. W każdym zakładzie istniał wykaz poszczególnych autorów, których dzieła można było polecać uczniom, przytym, jeżeli autorem był poganin‘ należało zawczasu usunąć wszelkie miejsca niezgodne z duchem chrystjanizmu.

Dzieła autorów chrześcijańskich, lecz uznanych za szkodliwych, były usuwane całkowicie, choćby nawet nie zawierały nic zdrożnego: „Rzadko albowiem bywa, by nie upadła kropelka trucizny w to, co pochodzi z piersi, trucizną dyszącej“...

Ograniczenia jednak szły jeszcze znacznie dalej. Badając indywidualność ucznia, władza szkolna układała często dla niego specjalny spis książek, które on mógł przeczytać. Przekraczających zakreśloną linję karano, stosując „środki odstraszające.“

Lecz i po za czytaniem uczeń był równie skrępowany w swych zajęciach. Prefekt nie powinien był ani na chwilę spuszczać z oczu swych pupilów. Każdy żywszy krok lub niewinna swawola były karane jako poważne zakłócenie porządku i rygoru szkolnego. Pracę powinni byli uczniowie przerywać na komendę choćby nawet trzeba było pozostawić niedokończoną literę. Jednym słowem, ze straszną ścisłością i pedanterją przewidzianym i dozorowanym był każdy krok, każde słowo, nieomal każda myśl ucznia.

Takie były zasady pedagogiczne szkół jezuickich, jeżeli chodziło o uchronienie młodzieży od złych wpływów, od pokus, od niepożądanych zboczeń; zobaczmy teraz, w jaki sposób karały lub nagradzały.

Ustawa zakonu głosi, że w sprawie utrwalania w cnocie należy działać miłością i drogą przekonania, nie należy teroryzować młodzieży, aby w ten sposób nie wywołać, jako reakcji, nienawiści do przełożonych. Często nawet lepiej jest nie domagać się zupełnego przyznania się do winy, lub dowiedziawszy się o przestępstwie, nie rozgłaszać go—jednym słowem postępować tak, aby uczeń nie czynił nic złego nie dla bojaźni kary, a z poczucia honoru i wstydu. Dlatego też należy starać się usilnie o wyrobienie w uczniu poczucia honoru.

Wychodząc z zasady, iż poczucie honoru oraz godności osobistej najłatwiej można zaszczepić uczniom za pomocą wzajemnej emulacji, każdemu niemal uczniowi dodaje się urzędowego przeciwnika z pośród kolegów i obaj koledzy obowiązani są pilnować się nawzajem i wytykać sobie błędy, lub ujawniać przestępstwa, ażeby w ten sposób, „dosięgnąwszy wyższego stopnia moralności łatwiej zasłużyć na pochwałę władz szkolnych i mieć prawo dumnie patrzyć na pozostałych w tyle.“

System szpiegostwa i denuncjacji ma jaknajszersze zastosowanie w życiu szkolnym i jest obowiązujący dla wszystkich. Rektor zakładu obowiązany jest co jakiś czas posyłać swej władzy opinję o wszystkich podwładnych, ci zaś obowiązani są donosić rektorowi o wszystkim, co wiedzą o sobie wzajemnie. Nie dość tego; jednym ze zwyczajnych obowiązkowych zajęć każdego pedagoga jest trzykrotny w ciągu roku raport, składany władzom wyższym: 2 razy prowincja-

łowi i raz gienerałowi zakonu. W raporcie tym obowiązany jest pedagog pisać nie tylko to, co wie o swoich kolegach i rektorze, lecz i co myśli o nich. Raportów nikt oprócz piszącego nie powinien czytać, a nawet wiedzieć o wysyłaniu ich.

W taki to sposób zamierzano otrzymać gwarancję sumiennego spełniania obowiązków.

Wziąwszy za zasadę pedagogiczną emulację, jezuici stworzyli cały system nagród i zachęcań. Oprócz zwykłych nagród, rozdawanych podczas dorocznych uroczystości, ułożono jeszcze cały szereg „oznak zwycięstwa“ dla wybitnych uczniów. Dawano im imiona bohaterów świata starożytnego, tytuły pretorów, cenzorów, dekurionów i t. d. Ażeby nadać większe znaczenie tym zaszczytom, obdarowywano odznaczonych przywilejami, wyznaczano im honorowe miejsca w klasie.

Nie trudno jest uchwycić myśl przewodnią całego systemu. Chodziło tu o zabicie w uczącej się młodzieży ducha koleżeńskiego zaufania, o wyrobienie biernej pokory, gruntu podatnego do utrwalenia dalszych zasad życiowych. Inspekcja szkolna usiłuje wniknąć w najskrytsze tajniki duszy swych wychowańców, w oczach których rektor powinien być „zastępcą Chrystusa,“ a więc osobą, przed którą należy otworzyć sumienie, przyjmując jego zdanie i nigdy nie przeciwstawiając mu swego własnego.

Lecz wszystkie te przygotowawcze, przewidujące i zapobiegawcze środki mogą okazać się niewystarczającemi—wtedy występuje cały aparat środków odstraszających. Rektor ma prawo skazać wychowańca na akt publicznej skruchy, lub dać mu publiczne upomnienie, skazać go na areszt, pozbawić go miejsca przy stole podczas obiadu, skazać go na siedzenie pod stołem lub całowanie nóg swych kolegów i t. d.

W razach wyjątkowych należy posługiwać się chłostą; wymierza ją utrzymywany w tym celu przez konwikt „korrektor,“ a w razie braku tego ostatniego rektor może polecić wykonanie wyroku któremuś z kolegów skazanego. Jeżeli przestępstwo było tak wielkie, że przykład może fatalnie podziałać na resztę wychowańców, należy przestępcę usunąć z zakładu.

Tak się w głównych zarysach przedstawia jezuicka doktryna pedagogiczna, doktryna przebrzmiała, dawna—napozór zupełnie dziś zarzucona...

A jednak—jak echo silnych i ponurych dźwięków rozlega się ona zgrzytem złowrogim w murach naszych zakładów naukowych, przemycana tam wciąż jeszcze przez prefektów, nie mogących się pogodzić z nowemi prądami. Panowała ona, a raczej jej słabe odbicie, na zjazdach pedagogów w sutannie i panować będzie jeszcze czas jakiś w mózgach obskurantów, dopóki społeczeństwo nie zwalczy jej ostatecznie i nie wyrzeknie się wszelkiego z nią pokrewieństwa.

Stefan Pogorzelski.

Higjena w szkolnictwie szwajcarskim.

Słusznie twierdzili praktyczni Rzymianie: mens sana in corpore sano. Tylko harmonja w organizmie może wydać z jednostki te owoce, jakich od niej społeczeństwo wyczekuje. To też w latach ostatnich higjena społeczna, a zwłaszcza szkolna, która wywiera tak silny wpływ na dalszy rozwój młodzieży, stała się sprawą pierwszorzędnego znaczenia. U nas zajmują się nią gruntowniej dopiero w czasach ostatnich; na zachodzie Europy dawno już znalazła szerokie zastosowanie. Chciałbym tu w kilku słowach poruszyć higjenę szkolnictwa w Szwajcarji; zanim jednak przystąpię do właściwego tematu, w kilku słowach streszczę rezultaty badań antropologicznych nad dziećmi naszemi i szwajcarskiemi, przyjmując pod uwagę niektóre właściwości rasowe. Prawda, iż pomiary dzieci polskich, prowadzone przez Landsbergera (Poznań) i Kosmowskiego (Warszawa), dokonane były dość dawno—przeszło 10 lat temu, podczas gdy ostatnie dane, dotyczące Szwajcarów, pochodzą z przed lat dwuch, a nawet później; ponieważ jednak i jedne i drugie pomiary dotyczą przeważnie klas niezamożnych

i były dokonane nad większą ilością osobników (ok. 3000), możemy więc bez wielkich zastrzeżeń pominąć różnicę, jakaby zaszła w porównaniu z pomiarami ostatnich dni, i uważać dane dla dzieci polskich i szwajcarskich za analogiczne i równoległe w ogólnych zarysach.

Przedewszystkim wzrost t. j. wysokość ciała w centymetrach:

Chłopcy. Wiek		(Landsberger) w Poznaniu		(Kosmowski) w Warszawie		(Hoesch Ernst) w Zurychu	
lat 8—9	przeciętnie	117.3	roczny przyrost 4.8	117.3	4.3	126.1	0.
9—10		122.1	3.3	121.6	5.1	126.1	5.1
10—11		125.4	4.6	126.7	4.2	131.2	3.3
11—12		130.0	5.2	130.9	4.9	134.5	4.3
12—13		135.2	4.1	135.8	2.7	138.8	4.9
13—14		139.3		138.5	11.5	143.7	1.6
14—15				150.0		145.3	
Dziewczynki.							
8—9		nie badano		116.6	3.6	123.7	1.3
9—10				120.2	5.0	125.0	8.6
10—11				125.2	5.0	133.6	3.5
11—12				130.2	4.9	137.1	2.9
12—13				135.1	3.3	140.0	8.4
13—14				138.4	5.6	148.4	1.9
14—15				144.0		150.3	

Przedstawiając wyniki te graficznie (krzywa I i II), dojdziemy do całego szeregu rezultatów porównawczych: chłopcy i dziewczęta w Szwajcarji rosną mniej więcej normalnie (szczególnie pierwsi), a w wieku lat 8—9 wykazują ogromną przewagę nad chłopcami i dziewczynkami u nas (w tym samym wieku); różnica wynosi 8.8 dla chłopców (cyfry podane przez Landsbergera i Kosmowskiego z początku są identyczne, później—różnią się nadzwyczaj mało, co wskazuje na ścisłość i dokładność badań—fakt, nieznmiernie ważny, ze względu na ostatnią miarę dla chłopców — 150.0 u Kosm., o czym, zresztą, dalej) i 7.1 dla dziew-

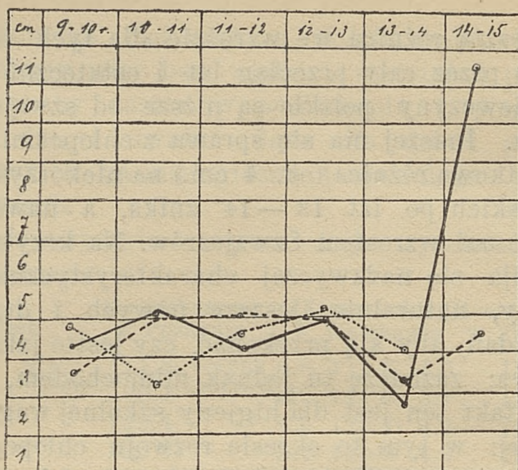
czął; zresztą różnica we wzroście dla tych ostatnich pozostaje przez cały przeciąg lat i ostatecznie (lat 14—15) dziewczyny polskie są niższe od szwajcarskich o 6.3 cm. Inaczej ma się sprawa z chłopcami. Znaczna początkowo różnica (ok. 4 cm.) na niekorzyść chłopców polskich po lat 13—14 znika, a nawet przewyższają oni wzrostem Szwajcarów. Na krzywej skok ten odbija się nadzwyczaj charakterystycznie; trzeba byłoby, naturalnie, jeszcze nowych i dużo szerszych badań, aby się przekonać, czy jestto jakaś oznaka rasowa; zaznaczę tu jednak mimochodem, iż sam w sobie fakt ten jest dla higjeny szkolnej wagi pierwszorzędnej: w tym to okresie rozwoju chłopca trzeba mu dostarczać możliwie najwięcej materjału niezbędnego do jaknajdoskonalszego dobudowania ciała, a więc nie zamęczać pracą, odpowiednio przystosować warunki odżywcze i t. d., i t. d.

Przejdźmy teraz do masy ciała i znowu zestawmy wyniki:

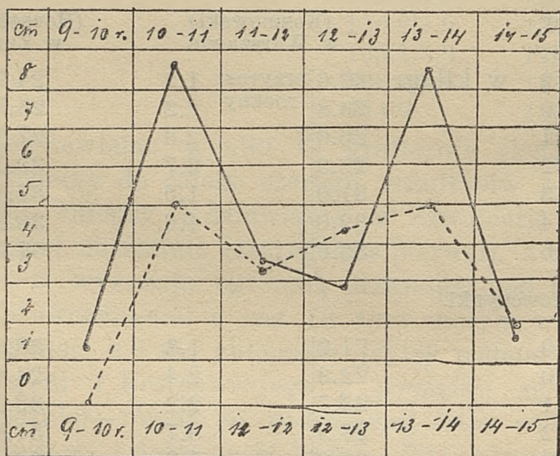
Chłopcy lat		(Kosmowski) w Warszawie		(Hoesch-Ernst) w Zurychu	
8—9	w kilogr.	22.6	przyrost roczny 1.2	24.7	0.6
9—10		23.8	2.2	25.3	2.
10—11		26.0	2.3	27.3	2.7
11—12		28.3	2.7	30.0	2.3
12—13		31.0	1.0	32.3	3.9
13—14		32.0	4.6	36.2	1.5
14—15		36.6		37.7	

Dziewczynki.

8—9	21.0	1.3	23.8	0.6
9—10	22.3	2.4	24.4	5.8
10—11	24.7	2.2	30.2	1.1
11—12	26.9	3.7	31.3	1.1
12—13	30.6	1.6	32.4	6.6
13—14	32.2	5.9	39.0	2.3
14—15	38.1		41.3	



Landsberger (Poznań)
Chłopcy
2/3 rodz. niezam.)
1/3 rodz. zamożn.) ....
Kosmowski (Warszawa)
Chłopcy z kolonji letnich ————————
Dziewcz. „ „ „ — — — —



Hoesch Ernst (Zurich)
Chłopcy (ze szkół ludowych) ————————
Dziewczynki (ze szkół ludowych) — — — —

Różnica między dziećmi naszemi a szwajcarskiemi (szczególniej dziewczętami) jest dość znaczna gdy weźmiemy pod uwagę, iż w Zurychu ważono dzieci bez ubrania, a u nas, zapewne, w ubraniu (niestety, praca Kosmowskiego nic o tym nie wspomina). A różnica ta uwydatni się jeszcze znaczniej (tu znów bardziej dla chłopców), gdy zechcemy obliczyć przyrost masy ciała na 1 cm. przyrostu wzrostu w gramach; otrzymamy wówczas:

Chłopcy	(Kosmowski) w Warszawie	(Hoesch-Ernst) w Zurychu
8— 9	279	600
9—10	431	292
10—11	548	818
11—12	551	535
12—13	370	796
13—14	483	938
Dziewczynki.		
8— 9	361	461
9—10	480	674
10—11	440	314
11—12	755	380
12—13	485	786
13—14	1053	1211

Takąż samą różnicę zaznaczymy i w obwodzie piersi w cm.; jedynie w pierwszym roku pomiarów (l. 8—9) wzrost roczny piersi jest u chłopców poznańskich (bad. Landsbergera) większy, niż u szwajcarskich:

Chłopcy	Poznań obwód	(Landsberger) Przyrost roczny obwodu	Zurych obwód	(HoeschErnst) Przyrost roczny obwodu
8— 9	58.0	2.2	62.4	0.8
9—10	60.2	1.7	63.2	0.9
10—11	61.9	1.8	64.1	2.6
11—12	63.7	1.3	66.7	2.2
12—13	65.0	4.0	68.9	3.7
13—14	69.0		72.6	

W związku z obwodem piersi stoi, naturalnie, i pojemność płuc; ponieważ u nas nie poczyniono pod tym względem żadnych pomiarów, zmuszeni więc jesteśmy punkt ten pominąć; zwrócimy tylko uwagę znowu na dwa perjody rozwojowe: l. 8—9 i 13—14, kiedy klatka piersiowa dzieci ulega znacznym zmianom: i tu higjena powinna znaleźć jaknajszersze zastosowanie. Z powodu braku danych porównawczych nie możemy również uwzględniać niektórych innych szczegółów antropologicznych (np. długość kończyn) ponieważ w oderwaniu, t. j. bez oznaczenia różnic rasowych, zajmują nas one tutaj mało; w każdym razie koniecznym będzie na przyszłość mierzenie siły (za pomocą dynamometru), które, zwłaszcza u dzieci młodszych, ma duże znaczenie.

Przejdźmy teraz do obwodu głowy i stosunku jej do reszty ciała. Jest to punkt bardzo ważny: badacz amerykański Mac Donald na podstawie pomiarów dzieci bardziej i mniej uzdolnionych doszedł do wniosku, że wraz ze zwiększaniem się objętości głowy zwiększają się i zdolności. Zestawiliśmy wszystkie najważniejsze pomiary w następujących tabliczkach.

Chłopcy (Landsberger—Poznań)

Lata	Wzrost	Przyrost roczny	Obwód piersi	Przyrost roczny	Obwód głowy	Przyrost roczny
	cm.	cm.	cm.	cm.	mm.	mm.
8— 9	117.3	4.8	58.0	2.2	513	4
9—10	122.1	3.3	60.2	1.7	517	1
10—11	125.4	4.6	61.9	1.8	518	1
11—12	130.0	5.2	63.7	1.3	519	6
12—13	135.2	4.1	65.0	4.0	525	2
13—14	139.3	—	69.0	—	523	—
14—15	—	—	—	—	—	—

(Hoesch-Ernst; Zurych)

Lata	Wzrost	Przyrost roczny	Obwód piersi	Przyrost roczny	Obwód głowy	Przyrost roczny
	cm.	cm.	cm.	cm.	mm.	mm.
8— 9	126.1	0	62.4	0.9	520	0
9—10	126.1	5.1	63.2	0.8	520	2
10—11	131.2	3.3	64.1	2.7	522	3
11—12	134.5	4.3	66.7	2.2	525	6
12—13	138.8	4.9	68.9	3.7	531	4
13—14	143.7	1.6	72.6	0.6	527	4
14—15	145.3		73.2		531	

A zatym co do bezwzględnego obwodu głowy zachodzi różnica na niekorzyść chłopców poznańskich, w stosunku jednak do wzrostu różnica ta się zaciera, tak iż nie mamy tu bynajmniej do czynienia z cechą rasową. Zato w długości, szerokości i wysokości głowy widzimy wielkie różnice.

Chłopcy.

Lata	(Landsberger) Największ. długość	Szerok.	Wysok.	(Hoesch-Ernst) Największ. długość	Szerok.	Wysok.
	mm.	mm.	mm.	mm.	mm.	
8— 9	167	143	209	178	148	(pomiary były brane inaczej, aniżeli u Landsber. porównywać więc nie można).
9—10	165	145	212	177	149	
10—11	170	145	210	178	148	
11—12	171	146	214	179	149	
12—13	172	146	213	183	149	
13—14	175	145	217	180	149	
14—15	—	—	—	183	150	

Chłopcy polscy odznaczają się swą krótkogłowością—cechą, właściwą całej rasie słowiańskiej, a dla nas w danym wypadku małej wagi; przejdziemy więc nad nią do porządku dziennego i zakończymy krótki ten wstęp antropologiczny.

Higjena szkolnictwa może być pojmowana w dwojaki sposób: albo jako całokształt warunków higjenicznych, w jakich znajduje słę i rozwija uczeń w szkole i po za szkołą, albo też jako szereg udoskonaleń ciele-

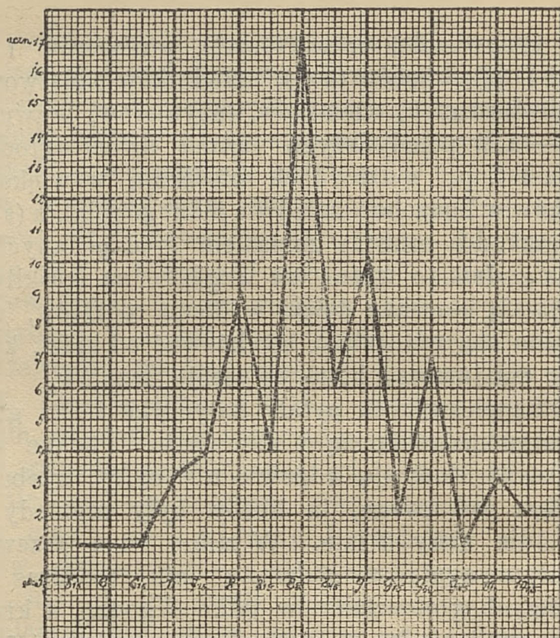
snych, jakich dostarcza uczniowi tylko szkoła, pomijając jego warunki domowe. Uwzględniamy oba punkty widzenia. Z pierwszym możemy się najdokładniej obznajmić jedynie z faktów, obszerniejszych ilościowo, podanych przez samych uczniów; w tym celu urządziłem w miejscowym gimnazjum męskim ankietę, zwłaszcza śród chłopców od lat 16 — 19, mając na uwadze, że i u nas przed paru laty [1]) podobną ankietę przeprowadzono, a więc możemy znów otrzymać punkty styczne i zrobić porównanie. Kwestji seksualnej miejscowe władze szkolne nie pozwoliły mi poruszać. Zresztą kwestja ta tu, w Szwajcarji, wobec zupełnie odmiennych warunków społecznych, stoi na innym gruncie, aniżeli u nas, gdzie prostytucja kwitnie i nie ustępuje zepsuciu francuskiemu; z drugiej strony ciągły ruch fizyczny i odmienny tryb życia uczniów szwajcarskich, jak również sposób wychowania, kierują ich myśli w inną stronę, stąd więc zrozumiałym jest zakaz władzy szkolnej poruszania spraw płciowych. Nie wiem, jakiego pochodzenia resp. zamożności byli uczniowie polscy z miast Litwy i Rusi, przypuszczam jednak, że byli to synowie inteligiencji, obywatelstwa, że ich warunki materjalne były zwykle znośne, t. j. pozwalały opłacać tak zw. „stancje“ które, nawiasem mówiąc, nieraz wywierają zgubny wpływ, nietylko fizyczny, ale i moralny, nie trzeba jednak zapominać, że właśnie w szkołach litewskich znajduje się spory odsetek chłopów z pochodzenia, którzy już od dzieciństwa swego znajdują się w innych warunkach higjenicznych. Uczniowie, do których zwrócona była moja ankieta, to inteligiencja;

---

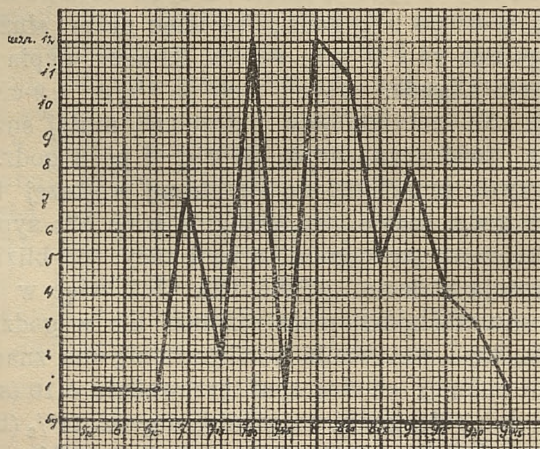
[1]) M. Falski. Niektóre dane z życia młodzieży szkół średnich. Nowe Tory, Nr 8—9, Październik i Listopad, 1906.

a więc synowie doktorów (11.66%), profesorów i nauczycieli (15%), kupców (30%), urzędników państwowych (10%), duchownych, chemików, inżynjerów, prawników i t. p. — a w pojedyńczych razach dzieci ogrodnika, kotlarza i t. p.; rodzice ich mieszkają w większości wypadków w Zurychu -- zaledwie jednego rolnika (a więc nie mieszkańca miasta) znalazłem śród podanych odpowiedzi. Jest to ważne ze względu na troskliwość, jaką bywają otaczane dzieci w domu rodziców, czego nie można się, naturalnie, spodziewać od ludzi, którzy głównie dla interesu biorą do siebie uczniów.

Kilka pierwszych pytań dotyczyło ilości godzin snu, pory kładzenia się i wstawania. Podane krzywe (III—V) ilustrują odpowiednie cyfry, trzeba tylko wziąć pod uwagę, iż liczby były niekiedy odmienne dla zimy i lata. W zimie więc przeważna ilość uczni sypia 8 godz. 30 min. (podczas gdy śród naszych gimnazjalistów tylko 8 godz.), a krzywa bardziej chyli się ku większej liczbie godzin (25 ucz. sypia więcej aniżeli $8^1/_2$ godz.—z tych 10-u po 9 godz. na dobę, 7-u po $9^1/_2$ godz., co więc może służyć za normę godzin snu w tym wieku; 23 uczn. sypia mniej niż przez $8^1/_2$ godz.—z tych 4-ch po $8^1/_4$ g.; a 9-ciu—po 8 godz.). W lecie chłopcy potrzebują mniej snu—jednakowa ilość uczn. sypia po $7^1/_2$ i po 8 godz., ale znów krzywa przechyla się w stronę większej ilości, aniżeli 8 godz. (nawet w lecie); a więc 5-u sypia po $8^3/_4$ godz., 8 — po 9 godz., a są i tacy, co blizko 10 godz. sypiają w lecie. (Tabl. III). Już więc w ilości godzin snu zachodzi mała różnica; ale w godzinach kładzenia się i wstawania powiększa się ona znacznie. W zimie chłopcy chodzą spać przeważnie o 10 (szczyt krzywej) lub $10^1/_2$ godz., najpóźniej o godz. $11^1/_2$ (trzech podało między 11 — 12); śród naszych uczniów większość chodzi spać o 11 (25 uczn.) lub 12 (25 uczn.),



a.

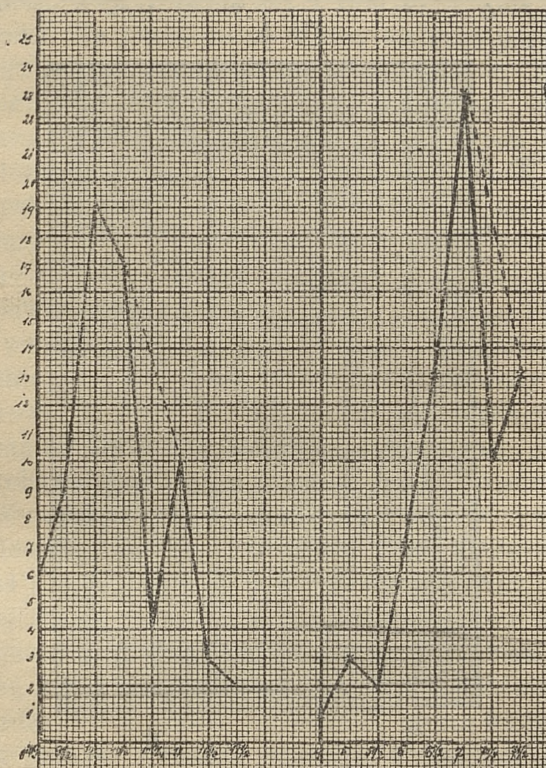


b.

Fig. 3. Krzywa, ilustrująca liczbę godzin snu:
a) w zimie.
b) w lecie.

a znajdujemy i takich, co się kładą o 2-ej po popółn. Latem tryb życia uczniów szwajcarskich pod względem kładzenia się nie zmienia się, zdaje się (nie wszy-

Fig. 4.

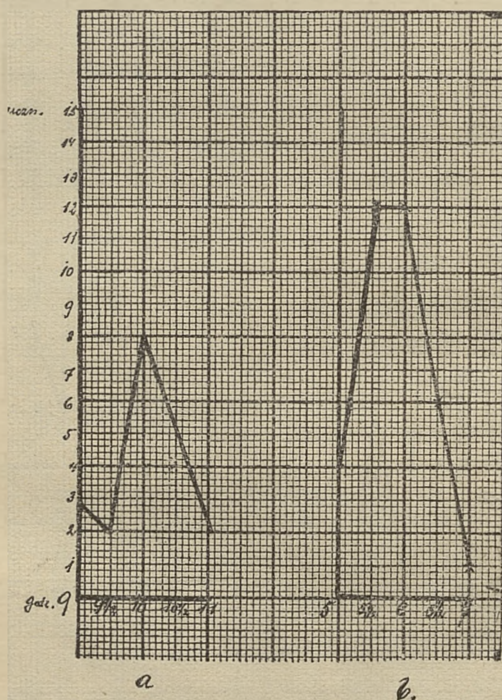


Krzywa, ilustrująca godziny kładzenia się (a) i wstawania (b) zimą. (Linja — — — — łącząca dwa szczyty, pokazuje spadek teoretycznej krzywej).

scy uwzględnili tę różnicę pór roku); najpiękniejsze noce księżycowe nie wypędzą ich z domu po 11 wieczorem. Godziny wstawania muszą się różnić ze wzglę-

du na to, iż lekcje w szkole szwajcarskiej zaczynają się zwykle o godzinę wcześniej aniżeli u nas; to też w zimie godzinna różnica we wstawaniu jest widoczną, chociaż śród Szwajcarów znajduje się wielu, którzy wstają później aniżeli na godzinę przed rozpoczę-

Fig. 5.



Krzywa, ilustrująca godziny kładzenia się (a) i wstawania (b) latem.

ciem lekcji; w lecie jednak wstają przeważnie—o $5^1/_2$ lub 6-ej zrana — co jest zresztą bardzo rozpowszechnione w całej Szwajcarji, nietylko, naturalnie, po wsiach, ale i po miastach (w uniwersytetach zaczynają się niekiedy wykłady o 6-ej zrana).

Ogromnie doniosłej wagi są warunki w jakich

uczniowie sypiają, zwłaszcza wielkość pokoju, ilość osób w nim sypiających, temperatura i t. d. Uczniowie szwajcarscy, pod tym względem, są w bardzo szczęśliwym położeniu. Blisko 75% sypia w pokoju pojedyńczo, a tylko około 25% z braćmi, z tych niektórzy młodsi. Na jedną osobę trzeba obliczać przestrzeń w pokoju sypialnym na 17—25m^3 (Wehmer, Encykl. Handbuch der Schulhygiene) — tymczasem chłopcy szwajcarscy sypiają w pokojach, dochodzących niekiedy do 100m^3 pojemności, przeciętnie—50—55m^3; w wyjątkowych wypadkach—jak właśnie syn kotlarza, a więc znajdujący się w mniej pomyślnym położeniu matetjalnym—wypada pojemność 39,25m^3 na dwuch, co zawsze odpowiada jednak wymaganiom higjeny. Pokoje dzieci zwykle bywają bardzo długo przewietrzane, bez różnicy na porę roku, temperatura w nocy bywa stosunkowo nizka. W niektórych internatach (np. Theresianum w Wiedniu) wynosi temperat. podczas snu wychowańców 12° R., a nad ranem — gdy mają wstawać—zostaje podniesiona do 15° R.

Niemniej ważnym czynnikiem jest kąpiel — już od 1884 r., gdy zbudowano po raz pierwszy kąpiel w samej szkole, przekonano się, jakie wpływy wywierają kąpiele na rozwój ucznia. Uczniowie szwajcarscy zimą kąpią się przeciętnie co dwa tygodnie, chociaż bardzo wielu podało odpowiedź, że raz na tydzień; wszyscy jednak z bardzo małemi wyjątkami zaznaczają, że używają codziennych zmywań zimną wodą lub pryszniców; niektórzy stosują też t. zw. system Müllera. W lecie, naturalnie, kąpią się wszyscy bez wyjątku w jeziorze, i to po kilka godzin dziennie. Tym się też tłumaczy, dlaczego prawie wszyscy w rubryce: jakie sporty uprawiają, wymieniają jako jeden z nich: pływanie. Zaledwie 5-u uczni (ok. 70%) nie uprawia żadnych sportów: dwaj z nich — synowie du-

chownych, dwaj—synowie nauczycieli, jeden—syn kupca; zdaje się, że tu powołanie rodziców, ewent. brak wskazówek z ich strony, nie pozostaje bez pewnego wpływu na fizyczny rozwój ich dzieci; być może, pozostaje to jednak w związku ze stałym stanem zdrowia. Z innych bardzo uprawianych sportów wymieniają uczniowie jazdę na rowerze, wiosłowanie, tennis, football, ślizgawkę, wycieczki—a zwłaszcza rozpowszechnione, stojące w ścisłej zależności od otaczającej natury i najbardziej lubiane, wycieczki w góry, ski, jazdę na saneczkach, jazdę żaglówką, no i rzecz prosta — gimnastykę; szczególniej używany jest „mój system" Müllera, któremu poświęcają od 15—30 minut dziennie—bez względu na szkolne zajęcia gimnastyczne. Niektórzy na sporty przeznaczają dziennie do 2 godz.—ci są jednak dosyć nieliczni (wykluczam paru, którzy jako sport podali muzykę—poświęcają jej około 2 godz. na dzień); wszyscy jednak, nie podając dokładnego przeciągu czasu, zaznaczają, iż „przy każdej wolnej chwili", „całą sobotę po południu i w niedzielę" (zwłaszcza zimą, gdy spadną śniegi, kwitnie jazda na ski i na sankach, w lecie tennis, nadzwyczaj rozpowszechniony prawie śród wszystkich uczniów).

Pod względem ilości godzin dziennej pracy szkoła szwajcarska pozostawia jeszcze do życzenia; uczniowie pracują 3—4 godziny poza szkołą, co razem z zajęciami szkolnemi wynosi 9 — 11 godz. nie wliczając nawet lekcji prywatnych. Już przed kilku laty zwracał Erismann uwagę, że przeciętna domowa praca w przeciągu $2^1/_2$—3 godziny obok 5—6 godzin w szkole nawet w najwyższych klasach dla ucznia średniego uzdolnienia jest zbyt wielką, a dla słabszych uczniów wynosi ona przynajmniej 3—5 godzin, a więc 9—10 godzin dziennej pracy umysłowej, co bezwarunkowo u słabszych osobników może wywołać objawy prze-

ciążenia (Ueberbürdung) (Zeitschr. für Schulgesundheitspflege. T. 15. 1902). W niektórych państwach niemieckich władza szkolna zwraca na to uwagę, zwłaszcza w Würtembergu, gdzie zajęcia pozaszkolne ucznia wynoszą dziennie w niższych klasach około 1 godz., w wyższych—blisko $1^1/_2$, a wyższych—maksymalnie do dwuch [1]). Powrócimy do tego zagadnienia jeszcze dalej. A u nas 2 — 3 godziny dziennie jest normą dla uczniów, uczących się wszystkich lekcji szkolnych; przytym przygotowujący wszystkie lekcje stanowią 40%, nie wszystkie — 60%; tak było przed 3-ma laty—teraz, zapewne, wiele zmieniło się na lepsze. Kwestji zmęczenia podczas wykładów szkolnych nie poruszałem w moich zapytaniach, ponieważ lekcje odbywają się tu, przed i po południu, nie zaś ciągną się, jak to u nas bywa, po 5 — 6 zrzędu; jest to w związku z godziną obiadową, która w całej Szwajcarji wypada między 12—2 po południu. Ustanowienie takiej godziny stałej ma wielkie znaczenie w całym życiu miejscowym: jest ona punktem oparcia dnia całego, wpływa wielce na usystematyzowanie trybu życia. Na zapytanie: o której godzinie jadają? odpowiedzi wszystkich prawie uczniów są jednogłośne: rano około 7-ej (w lecie wcześniej), 12-ej (ewent. $11^1/_2$)—obiad i między 7-a a 8-ą wieczorem kolację; ale trzy razy na dzień jada stosunkowo niewielki odsetek (20%), większość (54%) jada jeszcze podwieczorek około 4—5 po południu, wreszcie niektórzy—drugie śniadanie (ok. 9—10; tych—26%); liczba więc jadających po 5 razy dziennie nie jest małą. Tak się przedstawia w kilku słowach — nie wcho-

[1]) Bliższe szczegóły oraz dokładne zestawienie w tablicach znaleźć można u Rollier'a Hausaufgaben und höhere Schulen, Leipzig 1907.

dzę tu w zbytnie szczegóły, które można byłoby jeszcze z ankiety wydobyć, które jednak w danym wypadku są nie tak istotne—podstawowa higjena ucznia szwajcarskiego w szkole i w domu. Warunki po za szkołą odgrywały w odpowiedziach główną rolę; dawały one całokształt życia higjenicznego uczniów, nie wykazując dokładnie, co ma do zawdzięczenia uczeń szkole i jak zabezpiecza go od wielu szkodliwych skutków, które zawsze muszą nastąpić, gdy higjena szkoły nie odpowiada wrodzonym wymaganiom osobnika. Przedewszystkim—sam budynek, w którym młodzież tyle czasu przebywa. Budynki szkoły szwajcarskiej dzielą się na starego i nowego typu; pierwsze nie ustępują wiele naszym szkołom — a więc gmachom, przerabianym na „użytek szkolny", zupełnie nie obliczanym na ilość uczniów, nie budowanym „ad hoc", a tylko takie można w ten sposób urządzić, aby pobyt w nich nie wpływał ujemnie na dzieci; takiemi są właśnie nowe szkoły szwajcarskie — szkoły ludowe lub collèges, „höhere Töchterschule" (w Zurychu) i t. p. Zdaleka już poznać je można dzięki wielkim oknom i szarobiaławej swoistej barwie— niekiedy mimo pozorną prostotę są to ładne architektonicznie i gustowne gmachy, nigdy zaś nie przypominają koszarowej estetyki. Przy budowie uwzględnia się położenie frontu w najbardziej słonecznym kierunku, możność założenia ogrodu przy szkole, ilość miejsca na place zabaw i gier. Jest to jeden z najważniejszych warunków higjeny szkolnej: zimą powinna młodzież—jedynie wobec bardzo silnych mrozów lub pogody, uniemożliwiającej wyjście i dłuższy pobyt nazewnątrz — spędzać przerwy międzywykładowe na krytym podwórku, o ile zaś pogoda pozwoli— na otwartym powietrzu; do tego, zwłaszcza latem—koniecznym jest ogród, w każdym razie trochę zielono-

ści, której tak pragnie oko po godzinnym blizko siedzeniu na jednym miejscu i po umysłowej pracy. Prócz tego niezbędnym jest jeden lub kilka placów do sportów, zwłaszcza do „footballu“, nadzwyczaj tu rozpowszechnionego; zabawa ta nie wymaga żadnych wydatków (jak np., rakiety do tennisa, na które nie każdy może sobie pozwolić; we wspomnianej grze potrzebna jest tylko na kilkunastu chłopców jedna duża piłka, żadnego specjalnego ubrania); nie jest to wcale niebezpieczna zabawa, jak dość często daje się słyszeć, jeżeli używać podczas gry tylko nóg (co jest jedynie właściwe, jak to zresztą sama nazwa wskazuje). Dla dziewczynek, jako odpowiednik, wprowadzono tu tak zw. „Tamburin-Ballschlagen,“ grę nadzwyczaj podobną do tennisa, tylko również pozbawioną siatek, drogich rakiet (na ich miejsce—drewniana tamburina), a przez to bardziej dostępną i dla niezamożnych. Wystarczy przejść zimą lub latem koło jakiejkolwiek szkoły handlowej, niższej lub średniej, aby się przekonać jak tu obydwa wymienione sporty kwitną. Na tych samych placach odbywa się również gimnastyka, przytym w ten sposób, iż na każdego ucznia, według przepisów związkowych nie może przypadać mniej niż $8m^2$. Gdy niepogoda nie pozwala na ćwiczenia pod gołym niebem, odbywają się one w sali gimnastycznej, specjalnym parterowym budynku, z obliczeniem $3—4m^2$ na każdego ucznia; według przepisów berneńskich podłoga powinna być pokryta linoleum, pod którym znajduje się podkład drzewny (grubości do $1^1/_2$ m.); przepisy zurychskie wymagają wielkiej czystości, w zimie temperatury $10—12^0$ C. i zabraniają najsurowiej używania suteryn na cele gimnastyczne (o ile szkoła nie posiada własnej hali); podłogi wyłożone bywają zwykle korkiem, który odznacza się wielką trwałością, z łatwością czyści się z kurzu, a podczas ćwiczeń

uniemożliwia poślizgiwanie się. Wielkość sali w średnich szkołach kantonalnych wynosi 24 m. długości, 13,5 m. szerokości, 6 m. wysokości; w niższych—stosownie do ilości uczniów—bywa różnej wielkości. Gimnastyka w szkołach szwajcarskich jest obowiązkowa od 10—15 roku życia, i wynosi dwie godziny tygodniowo (jedynie w St. Gallen i Appenzell—1½ godziny na tydz.); w niektórych kantonach stosuje się to i do dziewczynek. Podług Schmid'a ze 157.637 chłopców, mających odbywać ćwiczenia gimnastyczne, uwolniono jako niezdolnych (wskutek chorób) 1934; program, jaki sobie ułożyła nowa szkoła gimnastyczna (od 1898 r.) polega na tym, iż ćwiczenia gimnastyczne powinny zmniejszać ciężar większej pracy umysłowej, zwłaszcza pamięciowej, stosuje się obszerniej i wybiera dokładniej gry, podczas których uczeń używa ruchu, a zwłaszcza gry biegowe, z uwzględnieniem takich ćwiczeń, które nie tylko służą do wyszkolenia ucznia, ale które rozwijają i wewnętrzne organy. W tych samych salach odbywają się lekcje fechtunku (w niektórych kantonach obowiązkowe); w Bernie w ostatnich latach wprowadzono kurs jazdy konnej. Prócz tego przepisy szkolne polecają ułatwiać stosowanie innych sportów, jak: ślizganie się, jazda łódką, pływanie i t. d., a zwłaszcza częste wycieczki; są nawet rozporządzenia, zwłaszcza w szkołach ludowych i niższych, które wymagają przynajmniej 2 razy na miesiąc dalszej przechadzki zbiorowej. Mimowoli nasuwa się pytanie, czyby i u nas nie można było wprowadzić całego szeregu różnych ulepszeń sportowych, które nawet niekiedy połączone są z bardzo małemi trudnościami, naprz., w Warszawie zbudowanie kilkunastu łódek na Wiśle dla uczniów, obszernej szkoły pływania, w innym znów mieście, gdzie place nie są tak drogie, urządzić kilka boisk do różnych gier i t. p.; są to wydatki,

które szkoła z łatwością ponieść może, a która jej tylko korzyść przyniesie [1]).

Zwróćmy teraz uwagę na higjenę budynku szkolnego, a więc szereg urządzeń najważniejszych, zasadniczych, któreby dodatnio wpływały na rozwój ucznia, a nie zostawiały szkodliwych śladów po dłuższej pracy umysłowej. A więc przedewszystkim wielkość klasy, w której młodzież przepędza blizko połowę dnia, powinna być tak obliczona, aby na każdą jednostkę pracującą wypadła możliwie największa objętość powietrza; a więc minimum płaszczyzny w klasie na każdego ucznia wynosi 0,75m² (w Schwyz), przeciętnie 1m² (Zurych, Bern), maximum 1,7m² (Fryburg); stosownie do tego objętość powietrza wynosi przeciętnie około 4m³ (według przepisów kant. zurychskiego 3,5 — 4m³, berneńskiego 4—6m³) na jednostkę, stąd też ścisłe przepisy co do ilości uczni w klasie, której przekraczać nie wolno; wysokość klasy nie może być mniejszą niż 3,5m. (Zurych), długość wynosi 9—10 m., szerokość zaś 4,5 m. dla pokoju, obliczonego na 40—50 uczniów. W niektórych kantonach cyfry te zmieniają się (Vaud). Wszystkie te urządzenia i przepisy nie zapewniają dobrego powietrza, o ile lokal nie zostanie od czasu do czasu przewietrzany, do czego służy wentylacja. Na wentylację właśnie zwraca w ostatnich czasach higjena szkolna tak baczną uwagę. Zbyt wielkie ilości bezwodnika węglowego, to najgorszy czynnik dla zdrowia; Pettenkofer zbadał, iż w pewnej większej sali monachijskiej, w której na głowę wypadło ok. 3.8m³, zawartość CO_2 wynosiła z początku 1.08%, po pół-

---

[1]) Nie wspominam już nawet o zupełnie „gratisowych“ ćwiczeniach, jak np. o gimnastyce oddychania, o której obszerny referat wygłosiła p. Helena Kowalewska (p. Sprawy szkolne i wychowawcze, Serja I, 1906), i innych podobnych.

godzinie—2.26%, a jeszcze po półgodzinie—3.22%; w zdrowotnych warunkach powinna ilość CO_2, według tegoż samego uczonego, wynosić 0.7%. Dlatego też prócz zwykle, ale nie zawsze, używanych prostych środków, jak roztwieranie okien w przerwach między jedną lekcją a drugą i t. p., trzeba wietrzyć klasę bezustannie czy to za pomocą t. z. oberluftów, specjalnych klap, żaluzji szklanych, czy też znów, jak to niedawno wprowadzono w Zurychu, zastosowując także urządzenie wentylacyjne, któreby pozostawało w ścisłym związku z aparatem ogrzewającym (w szczegóły techniczne wchodzić tu nie mogę). Ogrzewanie w większych miastach centralne, kaloryfery, prócz swych własności podtrzymywania pewnej temperatury, znośnej dla pracy, ma też z wyżej wyłuszczonych powodów i własność higjeniczną, mianowicie osuszania izby; stąd też rozporządzenia co do pewnej temperatury, ściśle kontrolowanej przed rozpoczęciem każdej lekcji przez nauczyciela lub nauczycielkę (w każdej klasie obowiązkowo znajduje się termometr); temperatura waha się między 12°—20° C.: w Zurychu 15—17°, w Gienewie 14—15°, w Bernie 17—20° i t. d. Z innych urządzeń higjenicznych gmachu wypada nadmienić o gotowalniach, które znajdują się w każdej szkole: uczniowie powinni myć sobie od czasu do czasu ręce; specjalnych przepisów do tego niema, szkoła jednak, według przepisów, musi posiadać odpowiednią ilość ręczników i zapas mydła, któryby umożliwił jak najczęstsze zmywanie rąk. W ostatnich czasach zaprowadzono również w szkołach (nie we wszystkich kantonach jeszcze) obowiązkowe kąpiele. Na pierwszy rzut oka zdawałoby się rzeczą nadzwyczaj trudną do wykonania, aby, przypuśćmy, 500 uczniów szkoły mogło się kąpać co jakieś dwa tygodnie w wannach, znajdujących się w obrębie samej szkoły (naturalnie, po kąpieli dzieci przebywają przez pewien

czas w specjalnej sali o odpowiedniej temperaturze); a jednak jest to rzeczą najzupełniej wykonalną, jak się wciąż przekonać mogą na drodze praktycznej te szkoły, które urządzenia kąpielowe wprowadzają. Wystarczy dziesięć lub piętnaście wanien, czynnych po dwie godziny dziennie, aby dostarczyć żądaną ilość kąpieli; naturalnie, ilość czasu, przeznaczana dla każdego ucznia na wykąpanie, wpływa, na częstość tej procedury. W lecie, rozumie się, uczniowie mogliby w dalszym ciągu korzystać z ciepłych kąpieli; prócz tego w tych miejscowościach, gdzie przepływa rzeka, leży blizko jezioro lub staw, mogłaby szkoła zbudować obszerną łazienkę, oddaną specjalnie do użytku uczniów.

Przejdźmy do innych właściwości higjeny szkolnej. Ważnym czynnikiem jest oświetlenie; zwykle pada ono z lewej strony, i w niektórych kantonach jest to jedyny sposób oświetlenia: dwustronne lub padające z trzech stron (z góry i z boków) jest zabronione; w innych znów tylko te ostatnie są dozwolone; w Zurychu jednostronne oświetlenie uważane bywa za normalne, tylko w razie zasłon z danej strony (drzew, domów, i t. p.) można zastosowywać i wielostronne oświetlenie. Wielkość powierzchni okna znajduje się w pewnym stosunku do wielkości klasy, więc w Zurychu jak 1:5(?Red.), w Gienewie jak 1:3—4, w St. Gallen 1:4—5 i t. d.; w oświetleniu odgrywa wielką rolę nie tyle powierzchnia okna, ile położenie okna w stosunku do sufitu, dlatego też odległość ta wynosi 10—40 cm. (dla Zurychu—10 cm.); dwustronne oświetlenie jest jednak, zdaje się, lepsze: podług Büsing'a w jednostronnie oświetlonym pokoju natężenie światła, w odległosci 0,9 m. od okna równa się 59 świecom, w odległości 2,7 m.—51 św., w odległości 4.6m. — 31 św.

a w odległości 7m. zaledwie 13 św. Jako sztuczne oświetlenie używany bywa zwykle gaz z auerowskiemi koszulkami, lub żarowe lampki elektryczne; od trzech lat w Zurychu i Lozannie zaprowadzono i wielkie lampy łukowe. Co się tyczy ławek, to i te w szkołach Zurychskich niezupełnie odpowiadają wymaganiom, ponieważ siedzenie nie podnosi się i nie opuszcza, przez co nie może być przystosowywane do wzrostu ucznia; zresztą systemów ławek jest bardzo wiele, mało z nich jednak posiada prawdziwą wartość higjeniczną; najlepsze są Schenk'a — powoli też Zurych zaczyna wprowadzać w nowszych szkołach ławki tego systemu, oraz tak zw. „Universalbank“ Grob'a. Przytym na początku każdego półrocza szkolnego uczniowie muszą być zmierzeni i rozsadzeni podług wzrostu (w braku odpowiednich ławek); jako normalną odległość pisma lub druku od oczu przepisy podają 35 cm., w Zurychu (i Zugu) jako minimum —30 cm.

Oto w kilku słowach najważniejsze higjeniczne podstawy szkolnictwa szwajcarskiego. Istnieje jednak jeszcze wiele innych spraw, połączonych z higjeną, a nie należących specjalnie do domu lub do szkoły. Jedną z takich jest zadawanie lekcji uczniom do domu, które często uważają za pewien łącznik między tym ostatnim a szkołą. Ale już dr. Kosmowski w odczycie, który niedawno wygłosił, wykazał, jak mylnym jest zdanie tego rodzaju, pominiemy również jako niewchodzące tu pod uwagę i względy natury etycznej, uznając twierdzenie Münchgesang'a, że „zadawanie do domu—to szkoła oszustwa“ za słuszne; wiemy też dobrze, że po większej części wyrabia ono pewne powierzchowne traktowanie, niedbalstwo i bardziej ujemnie, aniżeli dodatnio wpływa na charakter (do tego wniosku coraz częściej dochodzi pedagogja). Idzie nam tu gło-

wnie o warunki higjeniczne, w jakich się odbywa odrabianie lekcji, a wiadomo, jak bywają one u nas niekiedy opłakane. „Mała ilość dzieci posiada osobne pokoje do nauki. Zwykle rodzice w lokalu są w stanie wyznaczyć zaledwie mały kącik na naukę dla dziecka. Nieraz uczeń w domu pracuje stojąc przy oknie, a parapet służyć mu musi za stół do pisania. Często przygotowanie do lekcji odbywać się musi śród hałasu i zgiełku młodszego rodzeństwa, śród rozmów otoczenia domowego, ćwiczeń muzycznych starszych sióstr i wszelakiego rodzaju zamętu, związanego z życiem domu. Nieraz uczeń lub uczennica mogą znaleźć spokojną porę do nauki dopiero późno w nocy, wkrótce po posiłku wieczornym lub przed samym położeniem się do snu, co wszystko sprzeciwia się przepisom higjeny.“ (Kosmowski). [1]) Aby temu wszystkiemu zaradzić, stara się szkoła w najnowszych czasach zadawać do domu możliwie najmniej, jak to już podano wyżej, aby wszystko mogło być wykończone jeszcze za dnia, ponieważ sztuczne oświetlenie w niektórych warunkach może szkodliwie wpływać na dziecko. Z drugiej strony od niedawna wprowadzono tak zw. system terytorjalny; zasadza się on na tym, iż pewna ilość uczniów odrabia lekcje w szkole pod kierunkiem nauczyciela; a więc pod względem higjenicznym korzyść to niezaprzeczona, ponieważ pomyślnym urządzeniom higjenicznym szkoły nowoczesnej, możności częstego przewietrzania, ruchu ucznia i t. d. można zawdzięczać jedynie zdrowszy rozwój młodzieży. A i pod względem duchowym i umysłowym system terytorjalny jest

---

[1]) O zadawaniu lekcji do domu uczniom szkół średnich. (Spr. szk. i wych. 1906).

świetny, zwłaszcza gdy pod opieką jednego nauczyciela pozostaje niewielka ilość uczni: wówczas ma on możność poznać powierzone sobie dzieci, zbadać ich psychikę i starać się wpływać na nie pod każdym względem dodatnio.

Niemniej ważnym czynnikiem w higjenie ucznia jest pomoc lekarska, tak stale u nas pomijana; źle się właściwie wyraziłem—powinno to być systematyczne, perjodyczne badanie młodzieży i zaradzanie najbardziej rozpowszechnionym dolegliwościom. Kwestję te omawiał niedawno u nas obszernie dr. Piotrowski i zestawił w ogólnych zarysach instytucję lekarzy szkolnych. W Szwajcarji dopiero w ostatnich latach postawiono ją na wysokim poziomie, ale nie we wszystkich jeszcze kantonach. W Zurychu więc niektóre szkoły mają swych lekarzy, którzy muszą zbadać dwa razy do roku wszystkich uczniów, codzień lub kilka razy na tydzień przychodzić do szkoły, przekonać się, czy wszystkie urządzenia higjeniczne są w porządku, obejrzeć wszystkie klasy pod względem sanitarnym, dawać nauczycielom podstawowe wskazówki co do higjeny, badać uczniów, którym coś dolega i t. d. Najważniejsze jednak zastosowanie ma opieka lekarska w badaniu oczu, zębów i t. p., pomijając już jej nieunikniONość w chorobach zakaźnych; krótkowzroczność tak wzrasta, iż śród 8-letnich dziewczynek z krótkim wzrokiem znajdujemy 2%, śród piętnastoletnich blisko 20%, a więc dziesięć razy tyle. Wpływa na to z jednej strony częstokroć złe oświetlenie szkoły (czemu stara się ona teraz zaradzić), lub też niedostateczna pomoc lekarska. Dużo gorzej ma się sprawa z zębami, które odgrywają tak ważną rolę w procesie trawienia. W r. 1901, dr. Brodtbeck i Roese skonstatowali w 3 miejscowościach, iż zaledwie 1,2% chłopców i 0,5% dziew-

czynek posiada zdrowe zęby; nielepiej rzecz się przedstawia w Zurychu, St. Gallen i t. p., gdzie śród 300 dzieci zaledwie 15% ma zęby bez próchnicy; tegoroczne badania chłopców i dziewczynek niższych klas w Winterturze dało cokolwiek pomyślniejsze wyniki: 7% śród chłopców, 3,8% śród dziewczyn ze zdrowemi zębami. W innych krajach znajdujemy podobne dane: Römer w Hali na 3942 dzieci u 236 znalazł zupełnie zdrowe zęby, Fenschel w Hamburgu śród 335 dzieci znalazł 12 bez próchnicy, Westergaar w Kopenhadze na 10000 dzieci oblicza 97508 zepsutych zębów; podobne rezultaty otrzymał Pedley dla Anglji, Cuningham dla szkockich dzieci; co do tych ostatnich, to nie zachodzi w tym nic dziwnego: ostatnia ankieta na 1400 dzieci, chodzących do szkoły w Edynburgu, dostarczyła takich danych, że doprawdy wierzyć się nie chce, aby podobne stosunki higjeniczne panować miały w cywilizowanym kraju—wystarcza nadmienić, iż ze wszystkich zbadanych (1400) dwoje zaledwie używało szczotki do zębów! Są to już jednak wypadki skrajne, idzie tylko o to, by się powtarzały jak najrzadziej. Konieczność istnienia ciągłej opieki lekarskiej naprowadziła na myśl urządzenia polikliniki szkolnej—projekt ten podany już przed 5-u laty w kant. Lucerny napotkał wielkie trudności i dopiero w końcu stycznia roku bieżącego rada kantonalna postano wiła przystąpić do wykonania dawno pomyślanego zamiaru; przy przyjmowaniu chorych zarząd szpitalny musi się kierować takiemi samemi zasadami, jak we wszelkich innych instytucjach dobroczynnych; szkoła posiada przytym szerokie pełnomocnictwa; pozatym działalność polikliniki zasadza się na systematycznym badaniu uczniów, robieniu odpowiednich notat, zbieraniu pomiarów, zestawianiu tabel higjenicznych co do zdrowotności uczniów i t. d.

Naturalnie w krótkim tym szkicu mogłem poruszyć jedynie najważniejsze dane — bliższe opracowanie przedmiotu wymagałoby długich studjów; na razie ograniczam się do tego, co według sił poznałem osobiście lub z literatury.

Stefan Sterling.

POLEMIKA.

Sądzę, że Redakcja „Nowych Torów" nie odmówi autorowi kilku słów odpowiedzi na recenzję p. Feldbluma. Szanowny krytyk zarzuca mi, że dwumian Newtona wykłada się dopiero w klasie 7-ej a logarytmy w kl. 6-ej, skutkiem tego teorja moja jest mało jakoby przydatną. Na to pozwolę sobie zwrócić uwagę pp. wykładających, że w rozwinięciu $(1+y)^{32}$ bierzemy tylko *trzy* wyrazy, a do tego nie potrzeba wcale ogólnego wzoru dwumianu.

W rzeczy samej, wiedząc, że

$$(1+y)^4 = 1+4y+6y^2+\ldots$$

znajdujemy podobnie 16-tą potęgę jako

$$(1+4y+6y^2+\ldots)^4 = 1+4(4y+6y^2+\ldots)+6(4y+6y^2+\ldots)^2+\ldots$$
$$= 1+16y+120y^2+\ldots..$$

i wreszcie 32-ą potęgę

$$(1+16y+120y^2+\ldots)^2 = 1+32y+496y^2+\ldots..$$

Do wykonania i objaśnienia tych wszystkich działań wystarczy 2 minuty czasu. Pominąłem to wszystko w pracy swojej, pozostawiając domyślności przeciętnego czytelnika.

Co się tyczy uwagi p. Feldbluma, że w dalszym

rachunku logarytmów błąd przejdzie na 5-ą cyfrę mantysy, to przypuszczam, iż krytyk nie zadał sobie trudu sprawdzenia różnic w dalszym ciągu. Gdyby to zrobił, przekonałby się, że wszystkie różnice bez wyjątku obliczają się bardzo dokładnie do samego końca tablic: Oto przykład: weźmy liczbę 9845

$$lg\ (9845.1{,}001) = lg\ 9845 + 0{,}00043\ (4)$$

czyli

$$lg\ (9854{,}845) = lg\ 9845 + 0{,}00043\ (4);$$

tedy, gdy liczba wzrasta o 9,845, to przyrost logarytmu wynosi 0,00043 (4).

Stąd na jednostkę liczby wypada *diff.*

$$43{,}4 : 9{,}845 = 4{,}4.$$

Taka też istotnie wypada różnica w tym obrębie.

A. J. Stodółkiewicz.

Płock, 15 Czerwca, 1907 r.

Odpowiedź na replikę.

Treść artykułu mojego w poprzednim zeszycie „Nowych Torów“ w tej części, która stanowi krytykę broszurki p. Stodółkiewicza, sprowadza się do następujących twierdzeń:

1) Metoda p. Stodółkiewicza wymaga obliczenia $\sqrt{10}$ z 72 cyframi dziesiętnemi, co pozbawia tej metody znaczenia praktycznego; uczyniłem przytym zarzut autorowi, że na ważną kwestję przybliżenia rachunku nie zwrócił zupełnie uwagi.

2) Obliczenie mantysy logarytmu 1001 z szóstą cyfrą nie jest wystarczające dla obliczenia układu logarytmów pięciocyfrowych, gdyż przy kolejnym obli-

czaniu mantys błąd będzie stale wzrastał i przerzuci się na bliższe cyfry mantysy.

3) Autor stosuje zasadę proporcjonalności przyrostów logarytmu i liczby w granicach dość szerokich i nie dba o sprawdzanie dopuszczalności tej zasady w takich granicach.

Nadto mimochodem (w nawiasie) zauważyłem, że autor stosuje dwumian Newtona, który zazwyczaj w kursie szkolnym następuje po teorji logarytmów, i że punkt wyjścia całej metody jest bardzo sztuczny.

Replikę swoją autor zaczyna od odparcia pierwszej z uwag moich *nawiasowych*, prócz tego odpowiada jeszcze *tylko* na drugi z wyżej powtórzonych trzech zarzutów kardynalnych.

Co się tyczy pierwszego punktu repliki, nie będę się z sz. autorem spierał, gdyż istotnie można obejść dwumian Newtona przez kolejne podnoszenie do potęgi, choć komplikuje to nieco rachunek, gdy wykładnik dwumianu jest względnie wielki (w danym wypadku 32). Uwnga ta była zresztą uczyniona, jak powiedziałem, w nawiasie, i nie rozumiem, dlaczego autor wysunął ją na czoło swojej repliki.

Przechodząc do jedynego zasadniczego punktu repliki, a mianowicie do odpowiedzi na moją uwagę, iż przy stosowaniu metody autora błąd w mantysie będzie stale wzrastał, wyrażam żal, że, jak widzę, autor nie pojął mego zarzutu. Powtórzę go więc w sposób bardziej poglądowy. Niech będzie:

$$\lg a = m,$$
$$\lg (a+1) = m + d = m_1,$$
$$\lg (a+2) = m_1 + d_1 = m_2,$$
$$\lg (a+3) = m_2 + d_2 = m_3,$$
$$\ldots\ldots\ldots\ldots$$

Kwintesencja metody p. Stodółkiewicza polega na obliczaniu różnic d, d_1, d_2,.... Niech m będzie obliczo-

ne z dokładnością do 0,000001; z taką samą dokładnością autor oblicza d, d_1, d_2,.... Otóż wskutek dodawania, błąd w m_1 dojść może do 0,000002, w m_2 do 0,000003 i t. d., w m_9 piąta cyfra mantysy będzie jeszcze dokładna, ale w m_{10} przybliżenie będzie się wyrażało ułamkiem 0,000011, i widzimy, że błędną może się okazać już piąta cyfra mantysy; dalej błąd będzie coraz większy i wątpliwą się stanie nawet czwarta cyfra mantysy. Wskazana w replice granica wartości różnic d nie ma nic wspólnego z poruszoną przezemnie kwestją przybliżeń.

M. Feldblum.

Z LITERATURY.

I. Moszczeńska. Zasady wychowania. Warszawa. 1907. Nakładem Księgarni Naukowej.

W literaturze naszej wychowawczej odczuwaliśmy dotkliwie brak książki, któraby objęła całość pedagogiki. Dawniejsze dzieła tej treści zarówno tłumaczone, jak Baina lub Spencera, jak oryginalne np. Wernica *Praktyczny przewodnik wychowania* (Warszawa, 1892) pomimo niezaprzeczonych zalet dziś są już przestarzałe, jako nie odbijające postępu pedagogiki ostatnich lat 15, a ruch literacki z tego okresu przynosił nam corocznie tylko monografje, rzucające światło na różne kwestje wychowawcze, lecz nie wskazujące dostatecznie ich stosunku do całości systemu wychowania. Z prawdziwą więc radością witamy książkę Izy Moszczeńskiej, która tę ważną lukę w części zapełnia. Mówię *w części*, ale bynajmniej, czyniąc to zastrzeżenie, nie mam zamiaru obniżać wartości książki, chcę tylko określić jej charakter. Dzieła, obejmującego całość pedagogiki, wyglądaliśmy wszyscy, t. j. zarówno pedagodzy z zawodu, pragnący w takim podręczniku znaleźć całkowity obraz postępów nauki wychowania i wskazówki do dalszych studjów specjalnych w tym kierunku, jak i ogół rodziców średnio wykształconych,

którzy przedewszystkim pragną wskazówek dla własnej praktyki. Pogodzić w jednej książce wymagania tych dwuch kategorji czytelników bardzo trudno: pierwsi żądają nietylko gruntownego przedstawienia zasad pedagogiki, lecz i naukowego ich umotywowania , a także dokładnej bibljografji źródeł na których opiera się autor, a z których mogliby oni zaczerpnąć więcej wiadomości o bardziej interesujących ich zagadnieniach; drudzy przeciwnie uważają wszelkie wywody teoretyczne i wskazówki bibljograficzne za całkiem zbyteczny balast, domagają się natomiast popularnego i zajmującego wykładu, któryby uwzględnił ich potrzeby praktyczne, życiowe. Autorka omawianej książki, nie robiąc daremnych wysiłków, aby w jednym dziełku zadowolnić wszystkich, przeznaczyła ją dla drugiej ze wzmiankowanych kategorji czytelników t. j. dla rodziców i wychowawców domowych. Gruntowna znajomość rzeczy sprawia, że książka ta stoi na poziomie nauki spółczesnej; rzadki zaś dar popularyzatorski autorki czyni ją dostępną i zajmującą nawet dla osób, które poprzednio o pedagogice słabe bardzo miały pojęcie. Dzięki tym zaletom *Zasady wychowania* znaleść się powinny w rękach wszystkich rodziców, którzy obowiązki swe wychowawcze pojmują przeważnie jako pracę społeczną, obywatelską. Niewątpliwie i nauczyciele z pożytkiem czytać ją będą, jakkolwiek ich potrzeby mniej tutaj zostały uwzględnione. Zresztą charakter książki najlepiej wyświetli krótki przegląd jej treści.

Składa się ona z dziewięciu rozdziałów. Pierwszy zawiera pojęcia wstępne: określenie i cel wychowania, związek spraw wychowawczych z ogólno-społecznemi, stosunek pedagogiki do psychologji, granice oddziaływań wychowawczych (dziedziczność, otoczenie), wreszcie podział przedmiotu pedagogiki. Mówiąc o psychologji,

autorka uznaje znaczenie jej dla pedagogiki, sympatycznie się odzywa o studjach nad dziećmi, lecz niedość silnie uwydatnia ich doniosłość, a już zupełnie niepotrzebnie ostrzega przed *niebezpieczeństwem eksperymentów psychologicznych*, bo niebezpieczeństwo to wcale nam nie grozi. U nas na palcach można policzyć osoby, zajmujące się psychologją dziecka, a i te, w braku odpowiedniej pracowni (laboratorjum psychologicznego) nie mogą dokonywać żadnych eksperymentów nawet zupełnie niewinnych a bardzo pożytecznych należałoby więc raczej podnosić potrzebę badań psychologicznych i torować drogę tym, którzy zechcą je przedsięwziąć, aniżeli do nich uprzedzać rodziców, i tak niechętnych każdej nowości. Zresztą niebezpieczeństwo owo jest tylko pozorne; np. to, że dla zbadania pamięci dzieci każe im się powtarzać szeregi wyrazów bez związku, „wyczerpuje ich energję umysłową bez najmniejszej korzyści dla ich inteligiencji“ (str. 23); ale trzeba zwrócić uwagę, że badanie takie trwa parę minut, t. j. zabiera tak mały ułamek czasu w porównaniu do godzin, przeznaczonych na pożyteczną dla rozwoju umysłowego naukę, że możemy je poświęcić dla dobra wiedzy, a przedewszystkim dla dobra samego dziecka; poznawszy bowiem rodzaj i siłę jego pamięci, chronimy je na przyszłość od daleko gorszego wyczerpania energji umysłowej przez naukę, nie przystosowaną do indywidualnych właściwości jego umysłu.

W podziale wychowania autorka wyróżnia wychowanie fizyczne, estetyczne, moralne i umysłowe, wprowadzając po raz pierwszy do kursu pedagogiki wychowanie estetyczne, dotąd w dziełkach takich pomijane. Niedość ścisłe wydaje mi się określenie, że „wychowanie umysłowe jest identyczne z kształceniem umysłu; a wychowanie moralne jest kształce-

niem uczuć i woli.“ W samej rzeczy różnica taka nie istnieje: kształcąc władze umysłowe, a nawet prowadząc naukę systematyczną, nie dojdziemy nigdy do celu, jeśli zapomnimy o uczuciach i o woli dziecka; niczego ono się nie nauczy, póki w danym kierunku nie zostanie zaciekawione t. j. dopóki wiedza nie stanie się dla niego przedmiotem *pożądania* i źródłem *przyjemności*; żadnego postępu nie uczyni, jeśli nie rozbudzimy i nie uczynimy trwałej jego *uwagi*, które nie jest wyłącznie zjawiskiem intelektualnym, gdyż w znacznej części od *woli* zależy. O ile więc budzenie *miłości wiedzy* i *kształcenie uwagi* zaliczymy do wychowania umysłowego, to musimy uznać, że jest ono również kształceniem uczuć i woli. Z drugiej strony znów skuteczność oddziaływania na charakter dziecka polega wprawdzie w daleko wyższym stopniu na rozwijaniu uczuć i woli, ale uczuciom tym trzeba wskazać właściwy przedmiot, a woli nadać kierunek, do tego zaś trzeba wytworzyć jasne i dokładne pojęcia o złym i dobrym, o prawach i obowiązkach człowieka, ćwiczyć rozwagę, zastanowienie, zdolność logicznego rozumowania, t. j. oddziaływać nietylko na uczucie i wolę, lecz i na inteligiencję dziecka. Tak więc zarówno w wychowaniu moralnym jak umysłowym mamy do czynienia z całą naturą dziecka, a nie z jedną jakąś jej stroną. Skutkiem tego podział materjału w pedagogice jest niezmiernie trudny, gdyż mnóstwo kwestji stoi na pograniczu między wychowaniem moralnym a umysłowym (np. nauczanie moralności) między umysłowym a estetycznym (np. czytanie arcydzieł poezji) między moralnym a fizycznym (np. gry i zabawy zbiorowe) i niewiadomo, do której dziedziny słuszniej je zaliczyć. Odczuwała to i sama autorka, zaznaczając wyraźnie, że podział taki wprowadziła tylko dla dogodności czytelnika; nadto wspomina o po-

dziale innym—według okresów życia dziecka, lecz podział ten uwzględnia tylko w jednym wypadku, traktując oddzielnie sprawę wychowania niemowląt.

Dwa wstępne rozdziały autorka poświęca wychowaniu fizycznemu; znajdujemy tu cały szereg bardzo trafnych i pożytecznych wskazówek, w których zresztą pedagogika bierze górę nad higjeną, co do pielęgnowania niemowląt, a następnie co do odżywiania, snu, ubrania, hartowania, zabaw, gier, pracy fizycznej dzieci starszych. Mniej trafnym wydaje mi się tylko wstęp, w którym autorka między innemi ostrzega przed nadmiarem troski o higjenę tak, jak w rozdziale poprzednim ostrzegała przed niebezpieczeństwem eksperymentów psychologicznych. Zdaje się, że tutaj autorka dała się unieść swemu temperamentowi publicystycznemu. Pod świeżym wrażeniem chwili, w której istotnie odczyty higjeniczne zapełniły salę i zdarzały się matki, do przesady wierzące w higjenę, napisała kilka uwag bardzo słusznych i dowcipnych; ale dziwna rzecz! dziś już one nie mają tej aktualności, bo — niestety!—mody w wychowaniu przechodzą u nas prędzej, niż drukują się książki pedagogiczne, a faktem jest, że dziś stanowczo więcej można spotkać lekceważenia zasad higjeny, niż przesadę w tym kierunku.

Rozdziały o kształceniu zmysłów i wychowaniu estetycznym są napisane z wielką znajomością rzeczy; jako prawdziwą zaś zasługę autorki należy podnieść, że poruszyła tu wiele kwestji, które w dawniejszych pedagogikach nie były uwzględniane. Największą jednak wartość posiadają rozdziały VI, VII i VIII, poświęcone wychowaniu moralnemu. Gieneza wad, spotykanych u dzieci, objawy ich egoizmu, rozwój popędów altruistycznych, zmiany, jakim usposobienie dziecka ulega w różnych okresach życia, zostały tu zanalizowane dokładnie i zobrazowane z wielką trafno-

ścią, a obraz ten, rzucony na tło rzeczywistych stosunków życiowych, daje autorce pole do wypowiedzenia mnóstwa cennych wskazówek tak ważnych dla codziennej praktyki wychowawczej, że gdyby jej książka ograniczała się tylko do tych trzech rozdziałów, już byłaby warta przeczytania. Zwłaszcza rozbiór uczuć odznacza się gruntownością; kształcenie woli, sprawa posłuszeństwa, uporu, kaprysów i t. d. zostały również opracowane z zamiłowaniem i znajomością rzeczy, ale w dziale tym więcej znaleść można rzeczy p0miniętych lub niedomówionych. Dla mnie takim niedomówieniem są uwagi autorki o *panowaniu nad sobą*. Autorka ma najzupełniejszą słuszność, gdy powstaje przeciw dawnemu ascetycznemu poglądowi, który, uważając naturę ludzką za złą i upadłą, nakazywał panowanie nad sobą w znaczeniu pokrywania i tępienia skłonności wrodzonych, naturalnych; nie zapierać się własnego „ja", lecz je stworzyć, rozwijać, wzbogacić jest naszym obowiązkiem; nie należy więc tłumić woli dziecka, lecz przeciwnie *uczyć je chcieć*. Na to wszystko piszemy się zupełnie, ale gdy autorka identyfikuje niemal „panowąnie nad sobą" i „zaparcie się własnego ja", nasuwają się nam różne wątpliwości, których książka nie rozjaśnia należycie. Nie! „panowanie nad sobą," i „zaparcie się własnego ja" są to dwa pojęcia zupełnie różne; panowanie nad sobą jest to utrzymanie harmonji i równowagi w naszych postępkach przez świadome celu i środków postępowanie. Panuje nad sobą nie ten, kto się zapiera swej indywidualności, lecz ten, kto energję swą, inteligiencję i uczuciowość umie zwrócić w pewnym określonym kierunku t. j. umie zastosować w porę to, co do danego celu prowadzi, a powściągnąć i usunąć wszelkie ruchy, słowa, czasem nawet myśli, w danej chwili zbyteczne. Kto takiej władzy nad sobą nie posiada, będzie

(zależnie od temperamentu) *popędliwym* lub *niezdecydowanym.* Popędliwy, jak sama nazwa wskazuje, nie panuje nad swemi popędami, lecz im ulega t. j. idzie za każdą pobudką do działania, zanim zdąży ocenić jej wartość, obce mu bowiem zastanowienie, rozwaga; niezdecydowany znów z trudnością przechodzi do działania, gdyż pobudek swych nie umie porównać i ocenić, u niego wszystkie motywy *za* i *przeciw* zdają się mieć równe znaczenie, każdy go ciągnie w swoją stronę, a on stoi w miejscu i nie decyduje się, co wybrać, a choć wybierze, jeszcze niedość panuje nad daną myślą, aby ją natychmiast w czyn wprowadzić. Te dwa krańcowe typy słabości woli trafiają się nadzwyczaj często zarówno śród dzieci, jak śród dorosłych, a kształcenie woli musi przeciwdziałać obu ostatecznościom, zdążając do typu człowieka energicznego a panującego nad sobą t. j. umiejącego zachować tę piękną miarę, która chroni od rozpraszania energji na drobiazgi, od bezładnej i nierozważnej czynności ludzi popędliwych, ale zarazem też od długich i bezowocnych wahań i wątpliwości ludzi niezdecydowanych. Człowiek energiczny nie działa bez rozwagi, ale namysł u niego trwa krótko, gdyż szybko się on orjentuje śród walki motywów i umie przyśpieszyć zwycięstwo najszlachetniejszych, najrozumniejszych, najlepiej wiodących do celu, a z tego zwycięstwa korzysta natychmiast, postanowienie swe przyoblekając w formę czynu. Do takiego panowania nad sobą należy dzieci sposobić, jeśli je chcemy na prawdziwie dzielnych ludzi wychować; dlatego ośmieliłam się zrobić zarzut autorce *Zasad wychowania*, że sprawy tej nie wyczerpała dostatecznie.

Ostatnie dwa rozdziały dotyczą *wychowania umysłowego*; jest to przegląd tylko głównych zagadnień dotyczących kształcenia nmysłu, nauczania i reformy

szkolnictwa, gdyż obszerne rozpatrzenie tych spraw wymagałoby osobnej książki. W każdym razie autorce należy się wdzięczność, że obdarzyła naszą literaturę dziełem tak pożytecznym, które polecamy serdecznie wszystkim, zainteresowanym sprawą wychowania.

Aniela Szycówna.

Stanisław Majerski. „Ziemie dawnej Polski" (mapa ścienna). Lwów 1907. Nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Cena mapy podklejonej w tece 20 kop. *)

Mapa Majerskiego nie jest typem t. zw. mapy historycznej, owej płachty białej, poprzecinanej pstrokacizną granic większych i mniejszych, poddziałów administracyjnych: jest ona mapą fizyczną. Zadaniem jej odtworzyć bogdaj najważniejszy rys przyrody ziem polskich, plastykę powierzchni. Dziewięć tonów zielonej, bronzowej i różowej barwy oddaje bardzo naocznie budowę ziem polskich. Góry z ich bogatą rzeźbą, tkwiącą w wielkich różnicach wysokości i w pewnym, prawidłowym ich uszeregowieniu, wyżyny jednostajne co do wysokości, ale tak odrębne co do odwodnienia (jary na południu, jeziora na północy), niziny: bądź wciskające się zatokami w wyżyny a cieśninami aż pod gór stopy, bądź szerokim pasem środkowym, znacząc główny nurt historji polskiej, występują na mapie Majerskiego z bardzo zadowalającą wyrazistością. Mapa, oddająca wiernie plastykę ziemi naszej, jest zarazem mapą historyczną ojczyzny. Wszak ta plastyka

---

*) Ocenę tę nadsyła nam Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie z prośbą o przedrukowanie.

Red.

ziemi, pełna różnorodności, jest podstawą naturalną, na której rozwinęło się rozczłonkowanie ziem polskich, życie dzielnicowe, a szczególna cecha sieci wodnej, właściwa nietylko Odrze i Wiśle polskiej, ale zarówno Niemnowi litewskiemu, jak Dnieprowi ruskiemu (t. j. główne dopływy z prawego brzegu), wiodła do jednoty politycznej, do unji trzech społeczeństw — silniej i nieubłaganiej, niż niebezpieczeństwo krzyżackie lub tatarskie. Określenie dzielnic historycznych i dziedzin naturalnych, jakoteż obfita—choć nie zaciemniająca obrazu—topografja, czynią zadość potrzebom i wymogom praktycznym mapy historycznej.

Z tego punktu widzenia czynię jednak autorowi niektóre zarzuty. Pomijając nieco niedbałe traktowanie krawędzi sudeskiej i węgierskich stoków Karpat, muszę zaznaczyć, że brak dolnego Dniepru i Morza Czarnego na mapie ziem polskich należy uważać za brak dotkliwy. Autor wpadł w kolizję między podziałką a dopuszczalnemi rozmiarami mapy i tych interesów sprzecznych nie umiał pogodzić.

Jakkolwiek zarzut ostatni nie jest lekkim, muszę z całą stanowczością zaznaczyć, że mapa Majerskiego stoi pod każdym innym względem na wysokości zadania, a będąc przedewszystkim jedyną mapą ścienną ziem polskich, powinna się znaleść w każdej, nawet najmniejszej, szkole.

Na zakończenie dodam, że mapa niniejsza wykonana została w całości w kraju, a techniczny jej poziom przedstawia się znacznie korzystniej od mapy Galicji, wykonanej kilkanaście lat temu. Ten prawdziwie pocieszający objaw postępu zasługuje nietylko na wyraźne zaznaczenie, ale też na poparcie, bo postęp tworzy nie jednostka, lecz całe społeczeństwo.

Dr. E. Romer.

KRONIKA.

I-szy Zjazd Oświatowo-kulturalny.

Biuro zjazdu nadsyła nam następującą odezwę:

Społeczeństwo nasze skorzystało skwapliwie z możności rozpoczęcia działalności kulturalnej i jęło się gorączkowo pracy na tej dotychczas tak zaniedbanej niwie. Powstają wciąż nowe instytucje, które krzątają się gorliwie, nad podniesieniem kultury ojczystej.

Dzisiaj możemy nietylko już pochlubić się plonem obfitym, ale także tym, że otrząsliśmy się z wielu błędów, które były nieodzowne w pierwszym okresie działalności naszej — jedni w stopniu mniejszym, inni w większym. Na mocy doświadczenia nabytego doszliśmy do zrozumienia pożytku, ktory płynie z porozumienia się wzajemnego: doświadczenie jednych może innym zaoszczędzić targania sił swoich w poszukiwaniu dróg najwłaściwszych.

Podczas działalności dotychczasowej wysunęły się przed nami zagadnienia a nawet nowe zadania, które warto byłoby roztrząsnąć w dyskusji rozległej, oraz dała się odczuć potrzeba łączności pomiędzy towarzystwami oświatowemi w celu podjęcia niektórych

prac wspólnych. Odczuwać się także daje konieczność wejścia w bliższe stosunki z osobami, które, pracując poza placówkami zbiorowemi jako teoretycy, mogłyby nieraz udzielić niejednej pożytecznej wskazówki przy bliższym zetknięciu.

Wszystko to sprawiło, że niżej podpisane instytucje postanowiły zwołać zjazd w sprawach oświatowo-kulturalnych na 1, 2 i 3 listopada 1907 r. Powodzenie jego zależy od tej pomocy, z jaką pospieszą wszystkie towarzystwa i koła tego rodzaju oraz wszystkie osoby, własnemi siłami podejmujące te zadania.

Biuro zjazdu opracowało program, załączony do listu niniejszego, ale świadome, że życie mogło wysunąć w każdej okolicy moc zagadnień odmiennych, uprasza każde towarzystwo i każdego życzliwie usposobionego działacza na polu kulturalnym o nadsyłanie punktów, które nadawałyby się do podniesienia i dyskusji na zjeździe, oraz zgłaszanie odpowiednich referatów.

W imieniu Polskiego Związku Nauczycielskiego, Stow. kursów dla analf. dorosłych, Towarzystwa Czytelń m. Warszawy, Towarzystwa Kultury Polskiej, Uniwersytetu dla Wszystkich.

Biuro I-go Zjazdu Oświatowo-Kulturalnego.

Ludwik Krzywicki (przewodniczący).
Adam Czartkowski (sekretarz).
Józef Grodecki (sekretarz).
Stanisław Kalinowski.
Stanisław Kruszewski.
Michał Malinowski.
Marja Morawska (sekretarz).
Edward Potempski.
dr. Rafał Radziwiłłowicz.
Bolesław Rotwand.
Wacław Wańkowicz.
Jakób Winnicki (sekretarz).

Proponowany program Zjazdu.

1. Ogólne warunki pracy oświatowej u nas.
2. Walka z analfabetyzmem.
3. Uniwersytety powszechne.
4. Bibljoteki, czytelnie, muzea.
5. Wydawnictwa popularne.
6. Samokształcenie.
7. Kształcenie estetyczne ludu.
8. Wnioski.

P. S. Biuro Zjazdu mieści się w lokalu Uniwersytetu dla Wszystkich (Wspólna 26 m. 1, telefonu 194-00) i jest czynne we wtorki, czwartki i soboty od 6—8 wiecz. Referaty i wnioski przyjmuje się do d. 1 września 1907 r.

Stowarzyszenie kursów dla analfabetów dorosłych. Doświadczenie całoroczne przekonało, że uczenie analfabetów dorosłych jest zadaniem pedagogicznym, do którego nie można przystępować bez przygotowania. Z tego powodu na jednym z zebrań nauczycielskich postanowiono, żeby ci, którzy nadal wykładać będą w stowarzyszeniu 1) przesłuchali koniecznie dwutygodniowy kurs pedagogiczny; 2) odbyli co najmniej dziesięciodniową praktykę w jakimś wzorowo prowadzonym komplecie; 3) złożyli lekcję próbną wobec komisji, złożonej z 2 osób, znających się na rzeczy.

W myśl tej decyzji, Stowarzyszenie kursów dla analfabetów dorosłych, urządziło kursy pedagogiczne, trwające od 12 do 28 czerwca. Wykładano metodykę ógólną (p. Szycówna), język polski (p. Szober), metodykę języka polskiego (p. Weychertówna), metodykę arytmetyki (p. Leszczyńska), praktyczne wskazówki

przy prowadzeniu kompletów i metodykę czytania i pisania (p. Eliasbergowa). Wykłady przechodziły często w pogadankę, ponieważ między słuchaczami było wielu nauczycieli i nauczycielek kursów dla analfabetów dorosłych, którzy z własnej praktyki czerpali przykłady i rozwijali myśli wykładowców. Na zakończenie zgodzono się na propozycję opracowania lekcji wzorowej czytania z wszelkiemi objaśnieniami szczegółów i całości, z ćwiczeniami piśmiennemi, wyprowadzonemi z odnośnego materjału językowego. Na razie lekcję taką opracowała jedna tylko nauczycielka kursów, opisując to, co rzeczywiście miała sposobność przeprowadzić z uczniami w komplecie, dość zaawansowanym i od pół roku będącym już w jej rękach. Po wakacjach spodziewamy się więcej takich prób lekcji na różnych stopniach rozwoju uczniów. Istnieje nawet projekt wybrania najlepszych i ogłoszenia ich drukiem dla użytku zarówno nauczycieli kursów, jak i tych, co poza naszą instytucją uczą analfabetów.

Z myślą też o innych instytucjach oświatowych bratnich podajemy w „Nowych Torach" wiadomość, że we wrześniu od 5 do 20 odbywać się będą znów wykłady takie, jak w czerwcu. Jednocześnie prowadzony będzie komplet wzorowy, aby chcący praktykować mogli z niego korzystać. Zwracamy się z tą wiadomością i do osób, które nam w roku przyszłym zechcą ofiarować lekcje dla analfabetów bezpłatnie, nadmieniając, że Stowarzyszenie ich pomocy bardzo będzie potrzebowało wobec tego, że zakres jego działania rozszerza się stale z miesiąca na miesiąc, a środki nie rosną równie szybko. W pierwszej chwili gdy rzucono hasło zawiązania Stowarzyszenia kursów dla analfabetów dorosłych zapisały się setki nauczających bezpłatnie. Potym te setki stopniały: ludzie uświadomili sobie trudności, związane z tą pracą, czy może

zgasł słomiany zapał? Wierzymy głęboko, że znajdziemy w społeczeństwie dosyć ludzi, których zajęcie się sprawą nie będzie jednodniowe, których nie zrażą trudności i konieczność przygotowania się do pracy. Tych wzywamy do szeregu.

Zapisy na wykłady przyjmuje biuro Stowarzyszenia Erywańska 3.

Drugi Konkurs „Przeglądu Filozoficznego.“ Redakcja „Przeglądu Filozoficznego“ ogłasza konkurs na rozprawę p. t.: **„Wyjaśnienie i Opis.“**

Od czasów Arystotelesa poprzez wieki średnie i znaczną część ery nowożytnej utrzymywał się niezachwianie pogląd, że znamieniem i zadaniem naukowego poznania rzeczywistości jest wykrywanie przyczyn badanych zjawisk i faktów: „vere scire est per causas scire“ (teorja wyjaśnienia, explication, Erklärung). Pogląd ten obecnie zarzucają liczni przedstawiciele filozofji i nauk szczegółowych, przeciwstawiając mu zdanie, że zadaniem naukowego poznania rzeczywistości jest opis badanych zjawisk i faktów (teorja opisu, description, Beschreibung). Rozpatrzenie obu poglądów z punktu widzenia historycznego, metodologicznego i epistemologicznego tworzy temat zadania konkursowego.

Część historyczna winna wykazać początek i rozwój teorji opisu, oraz obecny jej stan w różnych jej rozgałęzieniach i odmianach. Nie wymaga się jednak od tej części wyczerpującego uwzględnienia wszystkich szczegółów; wystarczy, jeżeli uprzytomni główne fazy rozwoju teorji opisu i zasadnicze jej kierunki spółczesne. Część historyczna przygotuje zarazem ścisłe określenie pojęć wyjaśniania i opisu, niezbędne dla rozważań dalszych.

Część druga winna rozpatrzyć stosunek obu teorji z punktu widzenia metodologicznego; ma więc przedstawić i ocenić wpływ obu teorji na metodę badań naukowych, uwzględniając szczególnie pytanie, czy różnica w poglądach na zadanie badań naukowych, (wyjaśnienie czy opis?) oddziaływa na stawanie się i formułowanie problematów naukowych i na sposób ich rozwiązywania; nie będzie można przytym pominąć kwestji, czy wspomniana różnica poglądów ma jednakowe znaczenie dla wszystkich nauk, czy też tylko dla niektórych i dlaczego?

Część epistemologiczna winna postawić spór między teorją wyjaśnienia a teorją opisu na gruncie teorji poznania i rozpatrzyć pytanie, jakie znaczenie posiada każda z obu teorji dla interpretacji wyników badań naukowych. Ponieważ teorja wyjaśniania łączy się najściślej z pojęciem związku przyczynowego, przeto należy zbadać, o ile przeobrażenia tego pojęcia, dokonywające się w filozofji nowożytnej a zwłaszcza spółczesnej, wpłynęły i wpływają na dążenia do zastąpienia teorji wyjaśnienia teorją opisu. W ostatecznych wynikach pracy winien czytelnik znaleźć ocenę względnej wartości obu teorji.

Rozprawa musi być napisana oryginalnie i samodzielnie, z uwzględnieniem dotyczącej literatury i wymagań metody naukowej. Szczególny nacisk należy kłaść na ścisłość w rozumowaniu i na jasność w przedstawieniu rzeczy. Objętość rozprawy nie powinna przenosić czterech arkuszy druku formatu „Przeglądu Filozoficznego.“ Rękopisy, pisane maszyną, zaopatrzone godłem, wraz z nazwiskiem autora w zamkniętej kopercie, należy nadesłać najdalej do dnia 31 grudnia 1908 r. pod adresem: Warszawa, ul. Nowogrodzka 44. Redakcja „Przeglądu Filozoficznego.“

W konkursie brać udział mogą tylko autorowie polscy.

Najlepsze opracowanie tematu konkursowego otrzyma nagrodę 500 rubli i będzie wydrukowane w „Przeglądzie Filozoficznym.“ Inne zaś prace, nienagrodzone, ale przeznaczone do druku w „Przeglądzie Filozoficznym,“ otrzymają honorarjum autorskie w ilości rb. 20 od arkusza.

Skład sądu konkursowego będzie ogłoszony w jednym z następnych zeszytów „Przeglądu Fiiozoficznego.“

Towarzystwo Pszczelniczo-Ogrodnicze w Warszawie, podaje do wiadomości, że kursy 5-dniowe zdobnictwa kwiatowego odbędą się we wrześniu od dnia 10-go do 14-go. Kursy te obejmą naukę układania wiązanek, splatania wieńców, przyozdabiania koszów, wazonów, stołów i t. p. Wszelkie roboty będą wykonywane z kwiatów żywych. Zajęcia będą trwały codziennie—rano od godziny 10-tej do 12-ej i popołudniu od godziny 3-ej do 5-ej, opłata rubli dziesięć. Kursy 10-dniowe zużytkowania owoców i warzyw trwać będą od 23-go września do 2-go października. Program zajęć obejmuje: 1) zbiór, przesyłanie i przechowywanie owoców i warzyw; 3) wyrób win, soków, octów owocowych i miodów; 4) przygotowanie konserw owocowych; 5) wyrób powideł, marmolad i galaret owocowych. Zajęcia praktyczne oparte są na zasadach naukowych, przytym pracownia rozporządza doborem odpowiednich maszyn i przyrządów. Opłata wynosi rubli 10. Zapisy na kursy przyjmuje kancelarja Towarzystwa Pszczelniczo-Ogrodniczego, Warszawa, Wiejska 12.

Drugi międzynarodowy kongres higjeny szkolnej odbył się w pierwszej połowie sierpnia w Londynie (pierwszy był przed 3-ma laty w Norymberdze). Na porządku dziennym były następujące kwestje: fizjologja i psychologja metod wykładu, kontrola higjeniczna i lekarska nad szkołą, higjena powołania nauczycielskiego, wskazówki higjeniczne dla uczniów i nauczycieli, rozwój fizyczny i pielęgnowanie własnego zdrowia, zachowanie się młodzieży po za szkołą, kolonje letnie i szkoły letnie; stosunek pomiędzy szkołą a domem; choroby zakaźne; szkoły dla mniej uzdolnionych uczniów i dzieci anormalnych; szkoły dla dzieci głuchoniemych i ociemniałych; higjena internatów, budynki szkolne i t. p. Ze zjazdem połączona była wystawa międzynarodowa.

Uniwersytet Ludowy Polskiej Macierzy Szkolnej ogłasza spis przedmiotów, wykładanych w I semestrze roku 1907/9:

I. **Język polski**—godzin 15 (w 10 lekcjach) poniedziałki od 8—9½ lub niedziele od 12—1½.

2. **Literatura polska**—godzin 10—poniedziałki od 8—9 lub niedziele od 2 - 5.

3. **Gieografja.**
   1. **fizyczna**—godzin 10—wtorki od 8—9.
   2. **nauka o wszechświecie**—godz. 10—w niedziele od 3½—4½.
   3. **Polski**—godz. 10—piątki od 8—9.
   4. **Europy**—godz. 10—środy od 8—9.
   5. **czterech części świata** *(świat w obrazach)* godz. 10—piątki od 8—9.

4. **Historja.**
   1. **Polska Piastowska**—godz. 10—wtorki od 8—9.
   2. **Polska za Jagiellonów i za królów obieralnych.**

3. **Rozbiory Polski**—godz. 10—piątki od 8—9.
4. **Dzieje Polski porozbiorowej**—godz. 10 — piątki od 8—9.
5. **Krótka historja Polski** od utworzenia się państwa polskiego do rozbiorów—godz. 10—wtorki od 8—9.
6. **Historja powszechna**—godz. 10—środy od 8—9.

5. Matematyka.

1. **Arytmetyka**—godz. 10
2. **Algiebra**—godz. 10
3. **Gieometrja**—godz. 10

czwartki od 8—9 lub niedziele od 2—3.

6. Historja sztuki—godz. 10—niedziele od $3\frac{1}{2}$—$4^1/_2$.

7. Nauki społeczne.

1. **Nauka gospodarstwa społecznego** — godzin 25 (w ciągu 2-ch semestrów)—wtorki od 8—9.

Treść: Potrzeby ludzkie. Dobra wolne i dobra gospodarcze. Zbiorowości gospodarcze. Gospodarstwo prywatne i gospodarstwo społeczne. Wartość użytkowa i wartość zamienna dóbr. Nauka gospodarstwa społecznego, jako część nauk społecznych. Główne czynniki gospodarcze i odpowiedni do tego podział nauki. Wytwarzanie dóbr. Siły wytwórcze. Przyroda. Praca. Kapitał. Obieg czyli wymiana dóbr. Handel. Pieniądz. Kredyt. Dochód narodowy. Renta gruntowa. Procent od kapitału. Zysk przedsiębiorcy. Płaca zarobkowa. Udział robotników w zyskach przedsiębiorstwa. Opieka państwowa nad robotnikami. Samopomoc. Stowarzyszenia zawodowe.

2. **Prawa konstytucyjne**—godz. 10 — poniedziałki od 8—9.

Treść: Społeczeństwo i państwo. Podział prawa konstytucyjnego. Prawa polityczne pań-

stwa. Prawa naczelnika państwa. Ustrój władz centralnych. Federacja i autonomja. Prawa obywatelskie wogóle. Prawa obywatelskie i prawo wyborcze w Państwie Rosyjskim. Sejmy, ich prawa, ustrój i orzecznictwo. Izby sejmowe rosyjskie.

3. **Prawoznawstwo krajowe** — godz. 10—piątki od 8—9.

Treść: Ogólne wiadomości o prawie. Główne daty z dziejów prawodawstwa w Polsce. Prawo cywilne materjalne; prawo osobowe, familijne, rzeczowe, spadkowe i o zobowiązaniach. Prawo handlowe. Prawo karne: pojęcie przestępstwa i kary, główne rodzaje przestępstw wedle prawa obowiązującego. Organizacja sądów. Postępowanie sądowe, cywilne i karne. Główne zasady prawa administracyjnego, finansowego i międzynarodowego.

4. **Związki zawodowe robotników**—godzin 6—środy od 8—9.

Treść: Solidarność zawodowa dawniej i obecnie. Cechy, związki czeladnicze, kasy oporu, pomocy wzajemnej i t. p. Współczesny ustrój wytwórczości i pierwsze związki zawodowe. Stosunek władzy politycznej do ruchu zawodowego. Epoka tajnego organizowania się. Zniesienie zakazów. Stopniowy rozwój ruchu zawodowego i zakresu jego działalności. Ruch zawodowy a ruchy polityczne warstwy robotniczej. Siła i charakter związków zawodowych na Zachodzie. Początki ruchu zawodowego na ziemiach polskich.

5. **Stosunki ekonomiczne i polityczne na ziemiach dawnej Polski**—godz. 10—czwartki od 8—9.

Treść: Cechy wspólne dzielnic dawnej Polski: przewaga rolnictwa, przeludnienie w handlu, słabe uprzemysłowienie, znaczny przyrost naturalny. Galicja i Szląsk. Zarys statystyczny. Galicja pod rządami Austrji do 1861 r. Konstytucja austrjacka. Sejm galicyjski. Sprawa uprzemysłowienia Galicji. Zmiana ordynacji wyborczej. Zabór pruski Statystyka ludności. Rezultaty polityki kolonizacyjnej. Życie polityczne zaboru pruskiego. Stosunek rządu pruskiego do Księstwa Poznańskiego. Walka polityczna i ekonomiczna z Niemcami w zaborze pruskim. Gieneza Królestwa Polskiego. Księstwo Warszawskie. Kongres Wiedeński. Konstytucja 1815 r. Statut organiczny. Reformy Wielopolskiego. Ostatnie czterdziestolecie. Sprawa włościańska. Reforma sądowa. Szkolnictwo. Przemysł Królestwa. Litwa i Ruś. Warunki ekonomicznego rozwoju Litwy i Rusi.

8. **Nauki przyrodnicze.**

1. **Anatomja i fizjologja człowieka**—godz. 10—piątki od 8—9.

Treść: Jak jest zbudowane ciało ludzkie. Budowa i czynności jego narządów. Zmiany następujące w organizmie pod wpływem jego rozwoju. Przystosowanie ciała ludzkiego do walki o byt i do stanowiska w przyrodzie.

2. **Fizyka**—godz. 10—wtorki od 8—9.

Treść: Zjawiska i prawa fizyczne. Obserwacja i doświadczenie. Własności ciał stałych, ciekłych i lotnych. Co to jest ruch, siła, praca i energja? Stosowanie siły: ma-

chiny. Nauka o cieple, świetle, dźwięku i głosie, elektryczności i magnetyzmie.

3. **Zycie rośliny (botanika)**— godz. 10 — środy od 8—9.

Treść: Budowa rośliny; czynności jej ciała. Żywienie się, oddychanie i rozmnażanie roślin. Cechy roślin, podziały i systemy. Stosunek świata roślinnego do zwierzęcego. Czynniki rozsiedlenia roślin na kuli ziemskiej. Zbiorowiska roślinne.

4. **Nauka o życiu (biologja)**—godz. 10—wtorki od 8—9.

Treść: Najdrobniejsze cząstki zwierząt i roślin. Fizyczne i chemiczne własności komórki. Przerób materji w komórkach: odżywianie się, wydzielanie, wytwarzanie ruchu, ciepła, światła i elektryczności w ustrojach. Drażnienie żywej materji i jej odpowiadanie. Rozmnażanie się ustrojów. Dziedziczność. Zmienność organizmów. Wpływ wewnętrznych czynników na życie zwierząt i roślin. O rozwoju stopniowym świata roślinnego i zwierzęcego.

5. **Chemja**—godz. 10—środy od 8—9.

Treść: Wiadomości o przyrodzie nieożywionej. Różnica i granica między fizyką i chemją. Zjawiska i prawa chemiczne. Ciała złożone i pierwiastki. Związki pierwiastków: zasady, kwasy, sole. Energja chemiczna. Prawo zachowania materji i prawo stosunków stałych w związkach chemicznych. Stosunki wielokrotne. Hipoteza atomistyczna. Układ perjodyczny pierwiastków.

6. **Historja ziemi i człowieka**—godz. 10—piątki od 8—9. Kurs rozłożony na 2 semestry.

a) Stosunek ziemi do innych ciał niebieskich. Hipotezy powstawania światów. Kształtowanie się wiadomości o ziemi. Budowa skorupy ziemskiej. Skały, minerały, kryształy. Czynniki zmienności form powierzchni ziemi. Siły wewnętrzne i zewnętrzne. Historja ziemi.

b) Rozwój życia organicznego na ziemi. Całokształt wiadomości o pochodzeniu człowieka; pewniki i domniemania. Wiadomości gieologiczne o człowieku. Rasy ludzkie. Język i pismo. Sztuki użytkowe. Sztuki piękne. Nauka. Świat duchów. Historja i mitologja. Społeczeństwo.

9. Higjena:

1. **Higjena i ratownictwo**—godz. 10—wtorki od 8—9.
2. **Higjena życia kobiecego**—godz. 10—wtorki od 8—9.

10. Nauki techniczne.

1. **Mechanika stosowana**—godz. 10—środy od 8—9.

Treść: Co to jest mechanika? Prawa mechaniki. Jak się przejawia siła tarcia. Praca mechaniczna. Koń mechaniczny. Dźwignie, kołowrót, koła zębate, bloki.

2. **Maszyny parowe**—godz. 10—środy—od 8—9.

Treść: Ustrój maszyny parowej. Praca parowych maszyn. Sprawność maszyn. Kondensacja. Stawidła. Regulator. Spółczesne parowe maszyny.

3. **Motory gazowe, naftowe i benzynowe** (silnice spalinowe)—godz. 10—wtorki od 8—9.

Treść: Zasada działania wymienionych motorów. Ich części składowe. Obchodzenie się z motorami.

4. **Fizyka w zastosowaniach technicznych**—godzin 10—wtorki od 8—9.

Treść: Ruch cieczy i gazów. Wodociągi i kanali-

cja. Nauka o cieple. Ogrzewanie centralne i wentylacja.

5. **Metale i ich obrabianie**—godz. 10 —poniedz.—8—9.

Treść: Żelazo i jego odmiany. Miedź, mosiądz, cynk, platyna, złoto. Giserstwo. Kowalstwo. Obrabianie metali ostremi narzędziami.

6. **Drzewo i jego obrabianie** —godz. 10—niedz. od 2—3.

Treść: Własności drzewa. Jaki jest wpływ własności drzewa na konstrukcje drzewne. Obliczanie surowego materjału na daną robotę. Mechaniczne obrabianie drzewa. Barwienie drzewa.

7. **Kotły i ich obsługa**—godz. 10—poniedziałki od 8—9.

Treść: O sposobach ekonomicznego spalania paliwa. Rodzaje palenisk. Spółczesne systemy kotłów. Eksplozja kotłów. Jak należy obchodzić się z kotłami.

8. **Nauka o elektryczności** (kurs ogólny) godz. 10 wtorki od 8—9.

Treść: Jak się prąd elektryczny przejawia. Mierzenie napięcia, siły i pracy prądu elektrycznego. O elementach galwanicznych. Prąd indukcyjny. Magnetyzm ziemski. Jakie ma zastosowanie elektryczność w technice.

9. **Elektrotechnika prądu silnego**—godz. 10—środy od 8—9.

Treść: Mierzenie siły prądu i oporu przewodników. Dynamomaszyny. Silniki trzyfazowe. Lampy elektryczne. Instalacje elektryczne.

10. **Elektrotechnika prądu słabego** — godzin 10 — czwartki od 8—9.

Treść: Dzwonki elektryczne. Telefony.

11. **Rysunki mechaniczne** (dla metalowców) — godz. 20 czwartki od 8—10.

Treść: Szkice z natury części maszyn i wykreślanie ich w ołówku.

12. **Rysunki budowlane**—godz. 20—piątki od 8—10.

Treść: Pomiary i szkicowanie z natury. Obliczanie robót budowlanych. Wykonywanie rysunków roboczych z dziedziny mularstwa, kamieniarstwa, sztukatorstwa, ciesielstwa, stolarstwa i blacharstwa.

13. **Rysunki odręczne**—godz. 20—piątki od 8—10.

Dalej są zamieszczone wskazówki dla kandydatów na słuchaczy:

1. Wykłady w Uniwersytecie Ludowym są przeznaczone przedewszystkim dla rzemieślników i robotników.

2. Słuchaczami Uniwersytetu Ludowego mogą być mężczyźni i kobiety od lat 16, umiejący czytać i pisać.

Uwaga. Osobom nie umiejącym czytać zaleca się naukę w Kole Polskiej Macierzy Szkolnej „Nauczania analfabetów (Krucza 8).

3. 1-y semestr roku szkelnego 1907/8 rozpocznie się 1-go października i trwać będzie 10 tygodni.

4. Zapisy przyjmują od 10 sierpnia do **I września:** biuro Uniwersytetu Ludowego i osoby do tego upoważnione, oraz kancelarje szkół P. M. S. przy ulicy Krochmalna 83, Nowy Zjazd 6, Praga—Kępna 15 i sali zajęć W. T. D. przy ulicy Szarej Nr 1.

5. Słuchaczom przysługuje prawo zapisywania się na 1, 2 lub najwyżej 3 dowolnie obrane przedmioty. Kandydaci, zapisujący się na: język polski, matematykę, gieografję (prócz fizycznej), historję porozbiorową,

mechanikę, maszyny parowe i motory gazowe—podlegają wstępnemu egzaminowi.

6. Wykład każdego przedmiotu odbywa się raz na tydzień we wskazanym wyżej dniu i godzinie.

7. Opłata pobierana od słuchacza wynosi 6 groszy za godzinę wykładu, płatne zgóry za cały semestr przy zapisie. Niezamożni otrzymują **ulgi** lub naukę **bezpłatną.**

8. Wykłady dochodzą do skutku, o ile na dany przedmiot zapisze się dostateczna ilość słuchaczy.

9. W celu udogodnienia słuchaczom uczęszczania na wykłady Uniwersytet Ludowy **w miarę możności** skierowywać będzie słuchaczy do uczelni, położonych w dzielnicy miejsca ich zamieszkania.

10. Wszelka agitacja i spory polityczne są **bezwarunkowo** wzbronione w uczelniach Uniwersytetu Ludowego.

Biuro Uniwersytetu Ludowego mieści się przy ulicy Brackiej Nr 18 (telefon 168.75) i przyjmuje zapisy w dni powszednie od 11 do 2 w południe i od 5 do 9 wieczorem, w niedziele zaś i święta od 12 do 2 po poł.

Z Towarzystwa kursów naukowych. W roku 1907/8 Studjum Rolnicze przy Towarzystwie Kursów Naukowych, rozpoczynając drugi rok swego istnienia, otwiera kurs drugi, na którym wykładane będą przedmioty następujące:

Fizjologja roślin; Fizjologja zwierząt (z ćwiczeniami); Ogólna urawa roli; Ogólna uprawa roślin; Nawożenie; Żywienie zwierząt; Hodowla ogólna zwierząt domowych; Hodowla szczegółowa; Gleboznawstwo (z ćwiczeniami); Bakteryologja; Weterynarja; Meteorologja; Budownictwo. Prócz tego prowadzone będą ćwicze-

nia z Chemji analitycznej oraz demonstracje hodowlane.

Jednocześnie dla słuchaczów nowowstępujących— otwiera się kurs pierwszy, który prowadzony będzie podług programu z roku poprzedniego. A mianowicie wykładane będą przedmioty:

Fizyka; Chemja (z ćwiczeniami); Botanika (z ćwiczeniami); Zoologja i Anatomja porównawcza zwierząt domowych; Mineralogja; Gieologja i Gieognozja; Mechanika rolna; Miernictwo i Ekonomja polityczna.

Dla demonstracji i ćwiczeń praktycznych z zakresu rolnictwa i hodowli, tudzież dla doświadczeń, Wydział Rolniczy T. K. N. ma zapewnione miejsce na kilku folwarkach wzorowo zagospodarowanych, położonych w pobliżu Warszawy z dobrą komunikacją.

Kurs całkowity na Studjum Rolniczym trwa lat trzy. Program wzorowany na programach Akademji Rolniczej w Dublanach oraz Studjum Rolniczego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Od słuchaczów, zapisujących się na kurs pierwszy, wymaga się świadectwa z zakresu szkoły średniej. Wpis 70 rs. półrocznie, w czem liczona jest opłata za wszelkie ćwiczenia praktyczne wraz z pracownią chemiczną.

Zapisy przyjmuje kancelarja Towarzystwa Kursów Naukowych, w Warszawie, Włodzimierska 3/5 (Gmach Stowarzyszenia Techników), w godzinach od 11-ej do 2-ej po poł.

Uranja, Towarzystwo urządzeń szkolnych i pomocy naukowych (Warszawa, Bracka 18), czyniąc coraz to nowe postępy na drodze swego szybkiego rozwoju, wydała cały szereg cenników ogólnych i specjalnych. Pierwszy z nich, bardzo treściwy, dotyczy pomocy nau-

kowych do nauki początkowej. Ogłoszenia firm księgarskich o podręcznikach szkolnych, umieszczone w końcu cennika, stanowią uzupełnienie wiadomości podanych w cenniku co do środków, któremi się u nas rozporządza przy prowadzeniu nauki szkolnej. Ze zdziwieniem tylko znajdujemy na pierwszym miejscu pomoce do nauki religji. Jak wygląda np. wobec szeregu tablic prawdziwej wartości naukowej wyszczególnienie tablicy, wyobrażającej... stworzenie świata!

Towarzystwo Polskiej Młodzieży Postępowej „Uranja“ w Mitwajdzie udziela wszelkich informacji dotyczących studjów i pobytu w miejscowym instytucie technicznym. (Adres: Bahnhofstr 42, Pension Elektra).

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

W przyszłym roku szkolnym 1907|8 otwiera się

w KIJOWIE

za pozwoleniem władzy

początkowo-przygotowawcza szkoła

Zofji Żukiewiczowej

dla dzieci **WYŁĄCZNIE** polskich.

Oprócz zwykłych przedmiotów gimnazjalnych będzie zwrócona specjalnie uwaga na wiadomości z przyrody i naukę o rzeczach. **Język polski w odpowiednio szerokim zakresie.** System nauczania według najnowszych wymagań pedagogiki. **Opłata wynosi rocznie:** w niższej wstępnej—**90 rb.**, w wyższej wstępnej—**100 rb.** i w 1-szej klasie—**120 rb. Egzamina wstępne** od 1-go Sierpnia st. st.

Zapisy przyjmują się: ul. Funduklejowska № 26 m. 6.

Z Nowym Rokiem szkolnym 1907/8 otwiera się w Kijowie

za pozwoleniem władzy

8-mio klasowy zakład naukowy żeński z internatem

WACŁAWY PERETJATKOWICZOWEJ.

W pierwszym roku będą otwarte klasy: 1, 2 i przygotowawcza, w każdym następnym roku będzie otwierana jedna klasa wyższa, aż do 8-miu. Program szkół średnich zastosowany do najnowszych wymagań pedagogicznych, z wykładem języka polskiego i nauk przyrodniczych w szerokim zakresie; w internacie troskliwa opieka.

Stałe nauczycielki: Francuzka, Niemka i Angielka. Egzaminy wstępne od 1-go Sierpnia st. st. Bliższych informacji można zasięgnąć pod adresem: Nesterowska 42, m. 15.